L'ENSEIGNEMENT BILINGUE AU COLLÉGIAL : PERCEPTION DES ÉTUDIANTS ET ASPECTS MOTIVATIONNELS

Hélène Rompré, Collégial international Sainte-Anne

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP).

Rompré Hélène
Helene.rompre@sainteanne.ca

Collégial international Sainte-Anne, 2022
Tous droits réservés©

Code du ministère : PREP2021-02

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2022

ISBN 978-2-9821029-0-3

La présente recherche a été subventionnée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec. Elle a été rédigée en suivant les principes généraux de la rédaction épicène de l'Office québécois de la langue français afin d'accorder une visibilité équivalente aux genres féminin et masculin.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'autrice.

Pour tout renseignement :

Hélène Rompré, helene.rompre@sainteanne.ca
Collégial international Sainte-Anne
1300, boul. Saint-Joseph
Lachine (Québec) H8S 2M8

Descripteurs : Collégial; éducation; bilinguisme; motivation; francophones

Table des matières

Liste des tableaux v
Liste des abréviations vi
Résumé vii
Abstract viii
Remerciements ix
Introduction 11
Contenu des chapitres 14
Chapitre 1 : Problématique 16
1.1 L'immersion anglaise au collégial : un choix en hausse pour les francophones 17
1.2 L'éducation bilingue : un impact positif bien documenté 20
1.3 L'éducation bilingue des jeunes adultes : une avenue méconnue 26
1.4 La place controversée du bilinguisme dans le réseau collégial québécois 29
1.5 Question de recherche 32
1.6 Pertinence sociale et scientifique 33
Chapitre 2 : Cadre théorique 34
2.1 La motivation scolaire 34
2.2 La motivation à apprendre les langues 36
2.3 La langue : vecteur d'identité 41
Chapitre 3 : Méthodologie et échantillonnage 46
3.1 Population, échantillonnage et recrutement des personnes participantes 46
3.2 Collecte de données 50
3.3 Éthique 52
3.4 Analyse des résultats 52
3.5 Biais possibles 53
Chapitre 4 : Résultats, première entrevue 57
4.1 Pourquoi apprendre l'anglais? 57
4.1.1 Briller sur le marché du travail 58
4.1.2 Avoir un avantage compétitif pour entrer à l'université 60
4.1.3 Le *Global English* : accomplissement personnel et ouverture d'esprit 61
4.1.4 Le rôle de l'entourage 63
4.1.5 Autres raisons : s'ouvrir des portes 65

4.1.6 Conclusion 66
4.2 La motivation de s'inscrire à un programme collégial bilingue 66
4.2.1 Les facteurs psychologiques : l'éducation bilingue, c'est plus rassurant! 67
4.2.2 Étudier certaines matières en français 70
4.2.3 Pour ne pas perdre mon français 71
4.2.4 Apprendre l'anglais pour améliorer sa motivation scolaire 73
4.2.5 L'anglais est plus facile pour moi 75
4.2.6 Conclusion 76
4.3 Les défis d'étudier dans un programme bilingue 76
4.3.1 Le choc initial 76
4.3.2 Le franglais 79
4.3.3 La difficulté de s'exprimer à l'oral en anglais de peur d'être jugé 81
4.3.4 Les travaux d'équipe 84
4.3.5 L'impact du bilinguisme sur les résultats scolaires 85
4.3.6 Conclusion 88
Chapitre 5 : Résultats, deuxième entrevue 89
« T'sais l'anglais est plus mis de l'avant et encouragé par les gens de ma génération » 89
5.1 La perception du bilinguisme en éducation 89
5.2 L'Amélioration dans les cours en anglais entre la session d'automne et hiver 91
5.3. La protection du français 94
5.4 La consommation médiatique 97
5.5 Conclusion 101
Chapitre 6 : Discussion 103
6.1 Bilinguisme et motivation 103
6.2 L'éducation bilingue pour protéger le français 107
6.3 Le français : une langue dévalorisée? 109
6.4 Le bilinguisme en éducation aux études supérieures : une solution également intéressante pour les allophones et les anglophones ? 111
6.4 Conclusion 113
Conclusion 114
Limites 114
Recommandations 115
Pistes de recherche futures 116

Bibliographie..... 118
Annexe 1 : schéma d'entrevue automne 2021 137
Annexe 2 : schéma d'entrevues hiver 2022 139
Annexe 3 : formulaire de consentement..... 144
Annexe 4 : Grille d'analyse (automne 2021) 148

Liste des tableaux

Tableau 1 — Profil linguistique des étudiants et étudiantes du Collégial international Sainte-Anne à l'automne 2021 selon les données du registrariat..... 47
Tableau 2 — Population étudiante du Collégial international Sainte-Anne (automne 2021) et représentativité des personnes participantes à l'étude selon les données du registrariat..... 49
Tableau 3 — Auto-évaluation du niveau d'anglais des participants et participantes lors des entrevues de l'automne 2021 49
Tableau 4 — Estimation effectuée par les répondants et répondantes de leur propre consommation médiatique en fonction de la langue (hiver 2022) 100
Tableau 5 — Raisons pour lesquelles les étudiants et étudiantes ont rapporté vouloir apprendre l'anglais 104
Tableau 6 — Difficultés évoquées par les étudiants et étudiantes interrogés dans le cadre de leurs études collégiales bilingues 105
Tableau 7 — Grille d'analyse qualitative inspirée du livre de Louise Gaudreau (2011), entrevues menées en septembre et octobre 2021 148

Liste des abréviations

CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CISA	Collégial international Sainte-Anne
DEC	Diplôme d'études collégiales
ESL	*English as a second language* (cours d'anglais langue seconde)
FLS	Cours de français, langue seconde
L2	Langue seconde
OQLF	Office québécois de la langue française
PREP	Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique
TWI	*Two-way immersion system* (système d'immersion bidirectionnel)

Résumé

Cette recherche, financée par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP), retrace l'expérience de 17 étudiants et étudiantes francophones ayant choisi d'étudier pour obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) bilingue.[1] L'objectif est de comprendre quelles sont leurs perceptions du bilinguisme afin de vérifier si le fait de suivre des cours dans une langue seconde a un impact significatif sur leur motivation scolaire.

Nous avons examiné le cas du Collégial international Sainte-Anne (CISA). Cet établissement est privé et bilingue : la moitié des cours sont offerts en français et l'autre moitié, en anglais. La population de cette recherche est composée de l'ensemble des étudiants et étudiantes francophones du Collégial international Sainte-Anne se consacrant à leurs études à temps plein à l'automne 2021. De cette population, dix-sept personnes étudiantes (17-20 ans) s'identifiant comme francophones ont été recrutées de tous les programmes d'études. Elles ont été interrogées deux fois, à la session d'automne, puis à la session d'hiver, afin de voir s'il existe une évolution des perceptions dans le temps.

Les entretiens semi-dirigés montrent une perception très favorable de ce type de parcours pédagogique. L'ensemble des personnes interrogées présente la formation collégiale bilingue comme un tremplin rassurant menant vers des études universitaires internationales, une ouverture sur le monde, un marché du travail exigeant ou un accomplissement personnel. Elles mentionnent qu'une formation bilingue est plus motivante, qu'elle leur permet de ne pas perdre leur français tout en améliorant leur anglais, et qu'elle leur donne la possibilité de faire leurs évaluations dans la langue de leur choix. Les participants ont tous noté une amélioration de leur anglais, surtout la compréhension orale. Ils font toutefois mention de défis, surtout au début de la première session, tels que l'anxiété linguistique (hésitation à communiquer à l'oral) et l'ambigüité linguistique (la confusion causée par le va-et-vient entre les langues, ou « franglais »).

Mots-clés

Collégial ; éducation ; bilinguisme ; motivation ; francophones

[1] Le numéro de projet est le PREP2021-01.

Abstract

This research project, subsidized by the Government of Québec's *Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques* (PREP), examines the experience of 17 francophone students who chose to enrol in a bilingual program to obtain their Quebec Diploma of College Studies. The objective of this research project was to examine the students' perceptions of bilingualism and whether taking courses in a second language has a significant impact on the students' motivation to succeed in their studies.

The case of the Collégial international Sainte-Anne (CISA) is particularly interesting. This private higher education college characterizes itself as bilingual: half of the courses are offered in French and the other half in English. The study population was composed of all French-speaking students enrolled at Collégial international Sainte-Anne and registered full-time in Fall 2021. Seventeen students (with ages ranging between 17-20 years old) who self-identified as francophone were recruited to participate in this project. They were selected from every program offered at the college. Students were interviewed twice: first in Fall 2021 and again in Winter 2022, with the objective of determining whether their perceptions had changed over time.

The semi-structured interviews demonstrated a very positive perception, among students, of this type of academic program. Participants considered their bilingual program as a reassuring steppingstone that might allow them the possibility of studying in an English-speaking university, giving them a greater openness towards foreign cultures, leading to better possibilities in the workplace, and a personal challenge. Students said that their bilingual program was motivating, and it allowed them to keep furthering their capabilities in French while improving their English. Lastly, students viewed being able to be evaluated in the language of their choice positively. All participants noticed that their English improved (especially their oral comprehension skills). However, they were confronted with some challenges, especially in their first semester, such as linguistic anxiety (hesitation to speak) and linguistic ambiguity (confusion caused by alternating between French and English).

Keywords : College ; education ; bilingualism ; motivation ; francophones

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour la subvention accordée dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation et pédagogiques (PREP), ainsi que le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec. Sans cet appui, il aurait été impossible d'effectuer ce travail.

Dans la création de ce projet, j'ai rencontré plusieurs personnes qui m'ont apporté une aide inestimable, sans quoi je n'aurais pas pu avancer. J'ai reçu l'aide de deux formidables mentors, Éric Richard, du Collège Notre-Dame-de-Foy, et Philippe Gagné, du Collège Vanier. Un merci tout spécial à Mme Lynn Lapostolle et à l'Association pour la recherche au collégial (ARC) de m'avoir guidée vers eux.

J'aimerais aussi remercier les membres de la direction qui ont accepté de lire et de commenter ce travail, dont Daniel Sincu, directeur général du Collégial international Sainte-Anne et Gabrielle Matte, directrice des études du même établissement. J'ai également reçu l'aide de Alyson Crump dans les premiers temps de ce projet (Associate Dean, Marianopolis College). Enfin, j'aimerais exprimer ma reconnaissance aux membres du Comité d'éthique de la recherche du Campus Notre-Dame-de-Foy pour avoir accepté d'étudier ma demande de certification éthique.

Merci à Geneviève Dick et à Caroline Lalande qui ont patiemment retranscrit les entretiens à titre d'assistantes de recherche. J'aimerais aussi saluer le travail de Marie Jutras pour la révision linguistique. Merci aux collègues de travail avec qui j'ai échangé sur leur expérience avec le bilinguisme : je pense à Judith Bessette, Monique Mainella, Yvan Tétreault, Marcel Mitrasca et tous les autres. Merci à mon amoureux Daniel pour l'aide technique avec les fichiers Excel et ses encouragements, à Jean-Michel Langlois pour ses excellents commentaires, ainsi qu'aux membres de ma famille et amis qui m'ont appuyée dans cette aventure.

Pour des raisons de confidentialité, il m’est impossible de remercier publiquement les 17 étudiants et étudiantes qui ont accepté d’être interviewés à deux reprises, au beau milieu de sessions éreintantes, pour réfléchir sur leur parcours collégial. Si vous vous reconnaissez, merci de m’avoir fait confiance. Je suis sans cesse éblouie par la qualité des étudiants que je rencontre au quotidien. Vous êtes formidables !

Introduction

Les démographes le constatent : la proportion de francophones est en baisse au Québec et au Canada (Patrimoine canadien, 2021). Depuis le début des années 2020, les interventions dans les médias québécois appelant le gouvernement à freiner l'anglicisation se multiplient. Au cœur du débat public : les choix linguistiques au sein du réseau collégial. Nombre de professeurs, de syndicalistes, d'éditorialistes et même de groupes d'étudiants demandent au gouvernement de légiférer pour limiter les programmes bilingues ou d'élargir la loi 101[2] pour freiner l'exode des francophones et des allophones vers les études collégiales en anglais (Belisle, 2020 ; Bellerose, 2022 ; Bourdon, 2018 ; Dutrisac, 2020 ; Fortier, 2020; Legault, 2020 ; Venne, 2020).

Le gouvernement fédéral reconnait lui aussi que le poids de la communauté francophone est en chute libre au pays. Dans son rapport sur l'égalité réelle du français et de l'anglais, la ministre du Développement Économique et des Langues Officielles de l'époque, Mélanie Joly, admet : « l'utilisation du français est en recul au Canada et sa vitalité inquiète. » (Patrimoine canadien, 2021) Le gouvernement fédéral exprime donc une volonté d'améliorer le bilinguisme de tous les Canadiens

[2] En 1977, le gouvernement du Québec, dirigé par René Lévesque, publie *La Politique québécoise de la langue française*, qui présente plusieurs constats accablants sur la place de la langue française au Québec. Parmi ceux-ci, le poids démographique en baisse des francophones de la province et la forte tendance des personnes immigrantes à apprendre l'anglais pour améliorer leur statut socioéconomique (Lacroix, 2020, p. 23). Quelques mois plus tard, la Charte de la langue française, déposée à l'Assemblée nationale, cherche à contrer l'assimilation possible des francophones de la province en énonçant plusieurs lois pour améliorer la place de la langue majoritaire dans la société québécoise. La mesure la plus controversée est certainement la question de la langue d'enseignement. La loi 101 oblige les enfants de parents issus de l'immigration à fréquenter l'école en français, à une époque où 85% d'entre eux choisissaient des écoles en anglais, de la maternelle à la fin de l'école secondaire, ainsi qu'aux francophones (Lacroix, 2020, p. 24-25). La loi 101, appliquée aux ordres primaire et secondaire, est déjà en soi une « tempête politique » difficile à gérer pour le gouvernement péquiste de René Lévesque, ce qui explique pourquoi cette loi n'est pas appliquée au réseau des cégeps, fondé seulement dix ans plus tôt, en 1967 (Legault, 2012). D'ailleurs, à l'époque de la rédaction de la Charte de la langue française en 1977, il était impossible de prévoir que les établissements anglophones attireraient beaucoup de francophones et d'allophones au 21e siècle (Dutrisac, 2021).

et Canadiennes[3], en favorisant les programmes d'enseignement linguistiques enrichis et immersifs[4] de la petite enfance à l'université. Dans son budget 2021, le gouvernement Trudeau promet entre autres d'investir 121 millions de dollars sur trois ans pour accroitre l'éducation postsecondaire dans la langue minoritaire d'un océan à l'autre (Patrimoine canadien, 2021). Ceci pourrait entrainer la création de nouveaux programmes postsecondaires bilingues partout au pays.

Au provincial, le ministre Simon Jolin-Barrette, responsable du dossier de la Langue française, a entamé en 2021 un chantier majeur, celui de la refonte de la Charte de la langue française, en déposant le projet de loi 96 (Projet de loi 96, s.d.). Ceci a remis les projecteurs sur le système d'éducation québécois, en particulier l'enseignement aux cycles supérieurs, et a soulevé un débat politique. Les cégeps et les universités font-ils trop de place à l'anglais ? Seraient-ils responsables de l'anglicisation de la province ? Parmi les solutions envisagées, on retrouve l'idée de contingenter les places disponibles pour les francophones ou les allophones souhaitant étudier en anglais au collégial (Radio-Canada, 2022). Cette mesure scandalise la communauté anglophone (Radio-Canada, 2022). Des membres de la communauté francophone, quant à eux, critiquent le projet de loi comme étant une demi-mesure. Par exemple, en mars 2022, plus de 150 professeurs de collèges québécois ont déposé une pétition demandant au premier ministre du Québec d'élargir la loi 101 à l'ordre collégial (TVA Nouvelles, 2022).

[3] Les anglophones du Canada sont peu bilingues, particulièrement à l'extérieur de la province de Québec. Selon le recensement de 2016 de Statistique Canada, le taux stagne sous la barre des 10%. En contrepartie, au Québec, les francophones sont bilingues à 40% et les anglophones à 60% (Patrimoine canadien, 2021). Un autre facteur à prendre en considération est le nombre grandissant d'allophones. Dans l'ensemble du pays, 19,4% des gens parlaient plus d'une langue à la maison en 2016; 70% d'entre eux avaient une langue maternelle autre que l'anglais ou le français (DelaCruz, 2020 ; Statistique Canada, 2016).

[4] Les termes « anglais enrichi », « anglais intensif » et « immersion » ne sont pas synonymes dans le système scolaire québécois. Les programmes d'anglais enrichi proposent des approfondissements par rapport aux programmes d'anglais de base (Ministère de l'Éducation, s.d.). Les programmes d'anglais intensifs offrent plus d'heures de cours de langue seconde que le programme scolaire régulier. Par exemple, les écoles primaires francophones du Québec offrent en moyenne de 30 à 120 minutes de cours d'anglais par semaine, alors que les parcours intensifs proposent d'enseigner les « matières de base en accéléré pour se consacrer davantage à l'apprentissage de l'anglais » (Leduc, 2022). L'immersion linguistique est le fait de suivre une partie ou l'entièreté de ses matières scolaires dans une langue autre que sa langue maternelle (Genessee et Van Gruderbeek, 1988).

Les signataires déplorent l'idée de contingenter les places disponibles au collégial en anglais, puisque les meilleurs étudiants et étudiantes se targueront de pouvoir choisir une formation en anglais, alors que les plus faibles seront relégués aux cégeps francophones (TVA Nouvelles, 2022).

Le bilinguisme en éducation est un sujet chaud, tant au Québec qu'au Canada. Les études démographiques montrent effectivement un recul du nombre d'individus choisissant d'étudier au collégial en français au Québec (par exemple Sabourin, 2017 ou Lacroix, 2020) et peuvent certes s'avérer inquiétantes. Toutefois, ces chiffres sont peu éclairés par des recherches qualitatives complémentaires. Il importe de savoir pourquoi les francophones et les allophones choisissent d'étudier en anglais ou de suivre des parcours bilingues en aussi grand nombre et surtout, quelles sont les conséquences de ce choix dans leurs études et leur vie. Il faut donc étudier cette question du point de vue des sciences de l'éducation en utilisant une approche qualitative afin de mieux comprendre la tendance à la hausse. Ce projet de recherche ne vise aucune prise de position dans le débat politique : il cherche à donner la parole aux étudiants et étudiantes qui ont fait le choix et l'expérience d'une formation bilingue au collégial.

Le DEC bilingue, offert pour le moment seulement dans quelques établissements collégiaux québécois, donne la possibilité de compléter la moitié des cours en anglais et l'autre moitié en français. L'objectif du projet est de comprendre, à l'aide d'entrevues de recherche, quelles sont les perceptions qu'a la communauté étudiante du bilinguisme au collégial, quels sont ses avantages et ses inconvénients, afin d'examiner si le fait de suivre des cours dans une langue seconde a un impact significatif sur sa motivation scolaire. Nous utiliserons la méthode de l'entretien semi-dirigé pour mener une recherche descriptive et interprétative. En effet, le rôle de la motivation comme facteur favorisant la réussite scolaire a été maintes fois prouvé dans le domaine des sciences de l'éducation. Nous chercherons à voir si les étudiants et étudiantes accordent une importance particulière à l'apprentissage de l'anglais, pour favoriser leur entrée sur le marché

du travail ou pour voyager plus facilement par exemple, et si la perspective de devenir autonomes dans leur langue seconde a un impact sur leur désir de réussir leurs études. Ce projet de recherche est à notre connaissance l'un des rares à s'intéresser au phénomène pour l'ordre collégial, parce que ce phénomène reste marginal au sein du réseau.[5]

Contenu des chapitres

Le **premier chapitre** présente la problématique de l'étude. Nous y montrerons pourquoi il est pertinent de comprendre l'effet motivationnel des programmes bilingues au collégial sur les étudiants et étudiantes.

Le **second chapitre**, la recension des écrits, présente l'état des connaissances sur la motivation des adultes à faire l'acquisition d'une langue seconde (L2), particulièrement lorsque celle-ci est l'anglais, le *Global English*, la langue utilisée pour communiquer partout dans le monde.

Alors que le **troisième chapitre** présente la méthodologie de cette étude qualitative, le **quatrième chapitre** présente quant à lui les résultats de la première série d'entrevues de recherche. Ces entrevues ont été réalisées en septembre et octobre 2021, quelques semaines après la rentrée scolaire. On remarque alors une grande disparité entre les inquiétudes des personnes étudiantes de première année qui viennent à peine de débuter leurs parcours bilingues et celles inscrites en deuxième année qui ont l'habitude d'alterner entre deux langues.

Le **cinquième chapitre** s'intéresse au point de vue des étudiants et étudiantes à la session d'hiver 2022, ayant alors pris du recul et pouvant réfléchir sur l'impact

[5] Nous expliquerons plus loin les différents types de programmes bilingues offerts au Québec. Au meilleur de notre connaissance, le Collégial international Sainte-Anne est le seul établissement où tous les programmes offerts sont bilingues, la moitié des cours étant donnés en anglais et l'autre moitié en français.

qu'a la formation bilingue sur leurs résultats scolaires. Les entrevues ont eu lieu entre mars et avril 2022.

Le **sixième chapitre** analyse les résultats.

Dans la **conclusion**, nous reviendrons sur les contributions de l'étude dans le cadre des recherches en sciences de l'éducation, mais aussi sur la question socio-politique de la préservation de la culture québécoise francophone, j'établirai les limites du présent rapport et proposerai quelques recommandations pour le milieu de l'enseignement collégial. Je terminerai en donnant des pistes de recherche futures.

Chapitre 1 : Problématique

« Le bilinguisme, c'est comme un stepping stone »[6]

Le bilinguisme est aujourd'hui une compétence prisée sur le marché du travail : les Canadiens et Canadiennes habiles dans les deux langues officielles du pays ont des salaires plus élevés que les unilingues (CAA, 2007 ; Conference Board, 2018). Pour plusieurs jeunes francophones, le bilinguisme est considéré comme une valeur essentielle, notamment en prévision de leur carrière future (Duquette, 2006). L'anglais est également particulièrement attrayant à cause de la mondialisation, des besoins grandissant des entreprises à embaucher du personnel multilingue, pour accéder plus facilement au contenu sur Internet, mais aussi pour voyager à une époque où les déplacements de population et la migration volontaire sont de plus en plus fréquents (Genesse, 2004). Une manière pour les jeunes francophones du Québec d'acquérir une solide maitrise de la langue anglaise consiste à choisir d'étudier dans leur langue seconde. Alors que l'accès aux écoles anglophones est encadré par la loi 101 aux niveaux primaire et secondaire, élèves peuvent choisir de s'inscrire à un Diplôme d'études collégiales (DEC) soit en français, en anglais ou encore d'opter pour un compromis plutôt rare dans le réseau, le DEC bilingue.

Dans cette problématique, nous verrons d'abord qu'un nombre de plus en plus important de francophones choisit d'étudier en anglais au Québec dans un contexte d'immersion. Nous explorerons certaines pistes permettant d'expliquer le phénomène en hausse. Nous verrons ensuite qu'il existe peu d'alternatives bilingues dans le réseau collégial pour les personnes qui souhaiteraient étudier dans les deux langues à proportion égale. Après un survol de la recherche portant sur l'éducation bilingue au postsecondaire, nous constaterons que sa popularité est en hausse et qu'il s'agit d'un terreau fertile pour la recherche en éducation.

[6] Jean-René, 18 ans.

Nous terminerons le chapitre en présentant la question de recherche, les objectifs du présent rapport et sa pertinence sociale et scientifique.

1.1 L'immersion anglaise au collégial : un choix en hausse pour les francophones

Le bilinguisme en éducation peut être défini comme le fait d'enseigner des matières telles que l'histoire ou les mathématiques dans la deuxième langue des élèves (Ping, 2016). Le bilinguisme en éducation est aussi un sujet délicat à cause des différentes considérations politiques qu'il suppose, par exemple l'intégration des personnes issues de l'immigration, la revitalisation de langues parlées par des minorités linguistiques, la pérennité de la langue nationale, et ce, partout dans le monde (Slocum, 2013). Au Québec, il s'agit d'un sujet particulièrement controversé : il va de pair avec la crainte que les choix éducatifs d'aujourd'hui entrainent un recul de la langue française de demain (Lacroix, 2020).

L'enseignement supérieur en anglais est parfois présenté comme « le principal vecteur d'anglicisation du Québec » (Fortier, 2020). Les cégeps anglophones de la province accueillent 20 % de francophones et 38 % d'allophones (Venne, 2020). À Montréal en particulier, 48 % des cégépiens et cégépiennes étudient dans des programmes préuniversitaires en anglais, alors que l'inscription dans les cégeps francophones est en baisse (Fortier, 2020). La tendance est également forte au sein du réseau universitaire où les inscriptions augmentent davantage dans les institutions anglophones McGill, Concordia et Bishop's, que dans le secteur francophone (Lacroix, 2020, p. 113). Il existe un lien direct entre les deux ordres : 90 % des jeunes étudiant au cégep en anglais choisissent de poursuivre leurs études universitaires en anglais (Lacroix, 2020, p. 124). En somme, plusieurs spécialistes font un pont entre la place grandissante de l'anglais au sein du système éducatif supérieur québécois et l'anglicisation de la population québécoise, particulièrement sur l'ile de Montréal (Lacroix, 2020).

Le bilinguisme français-anglais chez les 5 à 17 ans est en hausse au Québec, mais aussi ailleurs au Canada, ce qui s'explique entre autres par la popularité de l'éducation bilingue et les programmes d'immersion (Statistique Canada, 2016).

Les Québécois et Québécoises de 20 à 29 ans forment le groupe le plus bilingue du pays, dans une proportion de 65%, à l'âge de l'intégration dans le marché de l'emploi (Statistique Canada, 2016).[7] Dans ce contexte, les jeunes francophones sont de plus en plus nombreux à se tourner vers des établissements supérieurs anglophones dès qu'ils le peuvent légalement pour parfaire leurs compétences et obtenir un avantage compétitif sur le marché du travail. L'Office québécois de la langue française (OQLF) constate une hausse importante du nombre de francophones qui choisissent d'étudier en anglais au collégial : celui-ci a doublé en dix ans selon l'OQLF (2017). Les francophones constituent le quart des inscriptions dans les collèges anglophones en 2019-2020 (Boissonneault et Lavallée, 2020).

La popularité des DEC en anglais auprès des jeunes francophones permet aux établissements de sélectionner les candidats et candidates ayant la meilleure moyenne générale : « Les cégeps anglais sélectionnent et admettent proportionnellement plus d'étudiants ayant une meilleure moyenne au secondaire que les cégeps français » (Lacroix, 2020, p. 93). Une recherche récente montre d'ailleurs qu'étudier en anglais fait partie des facteurs favorables à la réussite des étudiants et étudiantes du Québce pour l'obtention d'un DEC en deux ans (Guay *et al.*, 2020, p. 193). Ce taux de diplomation rapide pourrait être expliqué par le fait que les établissements anglophones ont le luxe de recruter les meilleurs étudiants et étudiantes à cause de la popularité de leurs programmes.

Selon la thèse de Karine Vieux-Fort (2019), les francophones du Québec font le choix d'étudier en anglais pour trois raisons : certains parlent d'une décision pragmatique, par exemple en prévision d'un emploi futur, alors que d'autres mentionnent des « raisons d'accomplissement personnel », par exemple l'ouverture sur le monde, alors qu'un troisième groupe a fait ce choix par défaut. Dans cette troisième catégorie, la chercheuse a inclus les personnes étudiantes qui ont opté pour des parcours en anglais non pas pour la langue d'enseignement,

[7] Sur l'ile de Montréal, 77,7% des francophones de 15 à 25 ans étaient bilingues en 2016, un taux qui est en hausse constante (Lacroix, 2020, p. 222).

mais pour d'autres facteurs, tels que la proximité géographique du collège, pour suivre des camarades ou des membres de la famille, etc. Selon ses analyses, Vieux-Fort estime que le fait d'étudier en anglais au collégial n'a pas nui à l'identité francophone des personnes participantes. En effet, elles ont en majorité continué à se définir selon leur langue maternelle d'origine, tout en étant ouvertes « à des possibilités sur le plan linguistique » que ce soit dans le monde professionnel ou au plan personnel (Vieux-Fort, 2019, p. 264). Duquette (2006) a trouvé que les jeunes Franco-Ontariens ne perçoivent pas l'apprentissage de l'anglais comme une « passerelle vers l'assimilation » et ne considèrent pas qu'il présente un risque de perdre leur culture, mais comme un enrichissement et une ouverture sur le monde. Il s'agit ici de leur opinion personnelle.

L'étude de Pilote *et al.* (2010) comparant les jeunes étudiant dans une langue minoritaire (francophones au Nouveau-Bruswick et anglophones au Québec) montre que l'identité « bilingue » d'élèves du secondaire est bien présente. Toutefois, le poids inégal de l'anglais et du français en Amérique du Nord augmente les risques d'une migration de l'appartenance à une identité bilingue à une identité anglophone chez les Néo-Brunswickois.

Lamarre (2001), dans son étude sur les perceptions des étudiants et étudiantes allophones de Montréal, a trouvé que l'apprentissage du français est perçu comme une nécessité pour vivre au quotidien dans la province de Québec, que l'anglais est nécessaire pour avoir des occasions accrues sur le marché du travail à l'heure de la mondialisation, et que le fait de parler une troisième ou une quatrième langue est considéré comme un grand atout.[8] Si on en croit ces études, les perceptions des jeunes francophones et allophones vis-à-vis le bilinguisme en éducation sont positives.

En somme, les recherches démographiques montrent que les études en anglais constituent un choix alléchant pour les francophones de la province. Les études

[8] Au Québec, la proportion d'allophones trilingues est neuf fois plus élevée que dans le reste du Canada. On voit bien que les allophones sont nombreux à reconnaitre l'importance de l'acquisition du français pour vivre dans la province (Lamarre *et al.,* 2004; Létourneau, 2002).

qualitatives sur le sujet tendent à montrer que les jeunes francophones voient cela comme un atout et ne croient pas que le choix de leur langue d'étude au postsecondaire nuise à leur identité linguistique. Toutefois, on n'en connait peu sur leurs motivations à entreprendre de tels types de parcours scolaires, ni sur l'effet de ce choix linguistique sur leur réussite.

1.2 L'éducation bilingue : un impact positif bien documenté

L'éducation bilingue a été présentée comme un « handicap » nuisant au développement des enfants jusque dans la seconde moitié du 20e siècle, mais ces théories ont évolué depuis (Lamarre, 2001). Les détracteurs du bilinguisme en éducation s'appuient souvent sur les résultats plus faibles des élèves qui parlent une langue minoritaire et apprennent une langue majoritaire. Par exemple, le locutorat hispanophone aux États-Unis est plus à risque de ne pas terminer ses études secondaires que les anglophones, si on les compare aux Anglo-saxons et aux afrodescendants (McGee, 2012). On sait aujourd'hui que les impacts positifs du bilinguisme sur les résultats scolaires des élèves diffèrent selon les objectifs des programmes éducatifs : il est important de distinguer par exemple l'accueil d'élèves issues de l'immigration en situation de précarité économique et les programmes d'enrichissement linguistique pour les élèves parlant déjà la langue de la majorité (Genessee, 2004).

Le français est la principale langue de la province de Québec alors que l'anglais prévaut partout ailleurs au Canada. Les francophones québécois sont tantôt perçus comme majoritaires, tantôt comme minoritaires sur un continent où l'on parle surtout l'anglais (Lamarre *et al.*, 2004).[9] Il semble, selon l'état de la recherche portant sur le Québec et le Canada, que l'éducation bilingue présente surtout des

[9] Depuis les années 1970, une personne francophone n'est plus « Canadien[ne]-français[e] de souche » et une personne anglophone n'est plus nécessairement une « White Anglo-Saxon Protestant ». Il est aujourd'hui peu adéquat de tracer un lien direct entre la langue et l'appartenance ethnique. Chaque groupe ethnolinguistique est désormais multiethnique (Lamarre *et al.*, 2004, p. 24).

avantages pour le développement individuel, que l'on parle des francophones étudiant en immersion anglaise, en anglais intensif ou encore l'inverse (Genessee, 2004).

Un modèle qui semble bien fonctionner pour favoriser le développement cognitif des jeunes est le système d'immersion bidirectionnel, ou *two-way immersion system (TWI),* dans lequel les enfants suivent des cours réguliers comme la chimie ou l'économie parfois en anglais et parfois dans la langue maternelle, souvent dans une proportion de cinquante-cinquante (Kim ***et al.***, 2015).[10] Au sein du TWI, comme les deux langues ont un statut équivalent, il peut y avoir des élèves pour qui l'anglais est la langue maternelle et des élèves pour qui l'anglais est une langue seconde dans le même groupe scolaire (Kim *et al.,* 2015). De nombreuses études montrent que ce modèle ne nuit pas aux performances académiques des enfants dans les matières régulières. Selon Kim et al. (2015), certaines recherches montrent même que les enfants de ces programmes réussissent mieux que les enfants unilingues dans l'ensemble de leur parcours académique. Les bienfaits des programmes TWI sont prouvés pour tous les types de clientèle, même ceux

[10] Il existe cinq principaux modèles éducatifs bilingues utilisés dans le système scolaire américain pour accueillir les personnes immigrantes selon l'article de Kim *et al.* : (1) la submersion, (2) l'instruction dans L2 ou *ESL instruction*, (3) l'éducation transitionnelle bilingue ou TBE (*transitional bilingual education*), (4) l'éducation bilingue tardive ou LEE (*late-exit education*) et (5) le système d'immersion bidirectionnel ou TWI (*two-way immersion system)*. La première approche, la submersion, consiste à plonger complètement des apprenants et les apprenantes dans une instruction en langue seconde sans offrir de services particuliers, ce qui nuit à leur rendement scolaire. La seconde approche, plus profitable, consiste à placer les enfants allophones dans les classes ordinaires, mais de les retirer périodiquement pour leur offrir des cours en L2 en petits groupes ou en formule personnalisée. La troisième approche, l'éducation transitionnelle bilingue, consiste à utiliser une formule bilingue pendant la première ou les premières années (une partie de l'éducation se fait en langue maternelle et l'autre en L2), ce qui s'avère encore plus efficace pour les résultats scolaires des enfants que les options 1 et 2. La quatrième formule consiste à travailler pour que les enfants acquièrent des compétences égales dans leur langue maternelle et dans leur langue seconde sur le long terme, ce qui est plus efficace que toutes les alternatives précédentes en termes de performance scolaire. La dernière alternative, le *two-way immersion system* est le plus rentable pour assurer la réussite scolaire des allophones et mise sur un cheminement entièrement dans les deux langues à proportion égales (Yoon *et al.*, 2015). Les gens qui critiquent la méthodologie des études prouvant les bienfaits du TWI mentionnent toutefois qu'un biais est possible puisque les personnes participant à ces programmes sont nécessairement des volontaires. Ces enfants proviennent peut-être de milieux plus favorisés et ont peut-être des parents valorisant davantage l'éducation et le bilinguisme? (Brault, 2001; Kim *et al.,* 2015).

ayant des troubles d'apprentissage et des besoins particuliers (Sénat du Canada, 2015).

Le Québec est un pionnier mondial de la recherche sur le bilinguisme en éducation. Les toutes premières expériences de scolarisation dans des programmes d'immersion linguistique ont démarré à Saint-Lambert sur la Rive-Sud de Montréal en 1965 pour des jeunes de familles anglophones (Genessee, 2004). À cause de la loi 101, les élèves francophones et allophones n'ont pas accès à des programmes d'immersion de type TWI au Québec (Gérin-Lajoie, 2014). Ils peuvent choisir des parcours d'enrichissement linguistiques, par exemple le bain linguistique en 5e et 6e année du primaire[11]; certaines écoles secondaires offrent aussi des programmes enrichis (Lacroix, 2020, p. 224). Des programmes immersifs de type TWI existent dans les commissions scolaires anglophones et dans les communautés autochtones et sont perçus de manière plutôt positive (Lamarre, 2007 ; Terraza, 2009). Le système scolaire québécois, conçu sur la base d'un clivage entre les écoles francophones et anglophones, a tendance à séparer les différentes communautés linguistiques plutôt qu'à favoriser les rapprochements intercommunautaires ou de les amener à s'entraider pour atteindre un bilinguisme réciproque (Côté *et al.,* 2016).[12]

Selon un avis du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) au ministre de l'Éducation daté de 2014, les recherches montrent que l'immersion est bénéfique pour le développement cognitif des enfants, mais la mise en place de tels programmes peut mener à l'assimilation linguistique de certains individus :

[11] En 2011, le premier ministre libéral Jean Charest avait promis que tous les enfants de 6e année de la province auraient accès à l'anglais enrichi, mais son projet a été abandonné. En 2022, seul un élève sur cinq inscrit à l'école francophone a accès à ce genre de programme au primaire, malgré la forte demande des parents. Le gouvernement Legault songe lui aussi à améliorer l'accès au programme ELS enrichi en 6e année, mais la pénurie de personnel enseignant qualifié pourrait poser problème (Leduc, 2022).

[12] L'exemple du projet Option-études Châteauguay, où des jeunes anglophones et francophones sont scolarisés ensemble dans une ville reconnue pour ses tensions linguistiques montre que regrouper des membres de deux communautés linguistiques différentes dans une même classe a plusieurs effets positifs, dont celui de diminuer les préjugés « ethniques » (Côté *et al.*, 2016).

> Le CSE s'est d'abord penché sur l'immersion complète, soit l'enseignement des matières scolaires dans la langue seconde. Selon les nombreuses études concernant cette approche, les résultats sont positifs non seulement au niveau de l'apprentissage de la langue seconde, mais également au niveau de l'apprentissage d'autres matières, comme les mathématiques, en raison du type de stimulation cérébral occasionné par l'apprentissage des langues. Cependant, un contexte social où la langue maternelle et la langue seconde sont en conflit peut entrainer l'immersion complète vers un bilinguisme soustractif, par opposition au bilinguisme additif. Cette conséquence touche particulièrement les participants dont la langue maternelle est en situation minoritaire dans son contexte géographique. Il faut rappeler ici que l'immersion anglaise ne se pratique pas au Québec en vertu de la Charte de la langue française (Gérin-Lajoie, 2014).

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation montre bien que les Québécois vivent un dilemme constant. D'une part, les bienfaits avérés du bilinguisme en éducation sont évidents, d'autre part, la peur que les écoles bilingues poussent des individus à un bilinguisme soustractif, c'est-à-dire le fait de quitter un groupe linguistique minoritaire pour intégrer un groupe linguistique majoritaire à l'échelle du Canada et de l'Amérique du Nord, est bien réelle.[13]

Voyons la situation pour l'ensemble du pays. L'éducation étant une compétence provinciale, il n'existe pas de « norme nationale » sur l'enseignement d'une langue seconde. Par exemple, le français langue seconde est facultatif en Colombie-Britannique et au Manitoba (on peut choisir d'autres L2) et il n'existe aucune politique en Alberta ni en Saskatchewan obligeant les écoles à enseigner une langue seconde (Sénat du Canada, 2015). La proportion de la population canadienne parlant français et anglais reste donc faible, environ 17,9 %, et ce, en comptant le Québec (Statistique Canada, 2016). Toutefois, la vaste majorité de la

[13] Le bilinguisme additif peut être défini comme « une forme de développement bilingue dans lequel l'apport des deux langues et des deux cultures est complémentaire » (Terraza, 2009, p. 18). La personne attribue des valeurs positives à l'utilisation de ses deux langues à cause, entre autres, de ce qu'elle a appris dans son milieu familial et dans la société. Dans le bilinguisme soustractif, « l'apport des deux entités linguistico-culturelles n'est pas complémentaire, mais compétitif. » Cette situation se présente quand le milieu communautaire « attribue des valeurs supérieures à une langue culturellement et socioéconomiquement plus prestigieuse. » Ce dernier type de bilinguisme est notamment un défi à surmonter dans l'implantation de l'éducation bilingue dans les communautés autochtones du Québec, par exemple, où les jeunes dévalorisent eux-mêmes leur langue maternelle, tout en n'ayant pas une maitrise suffisante de la langue majoritaire (Terraza, 2009, p. 18).

population est favorable à l'enseignement des deux langues officielles dans toutes les écoles primaires et croit que le gouvernement devrait faire plus pour rendre les cours de L2 encore plus accessibles (Commissariat des langues officielles, 2021). Cet appui s'élève à 95 % au Québec — le taux le plus élevé du pays (Commissariat des langues officielles, 2021). On peut donc dire que même s'il reste beaucoup de travail de promotion des langues officielles à faire au Canada, la valeur du bilinguisme est reconnue.

Les programmes de français intensif au primaire et au secondaire connaissent une hausse de popularité au Canada anglais, surtout depuis le milieu des années 2000, même dans les endroits où il y a peu de francophones. On pense particulièrement aux Territoires du Nord-Ouest (25 %), à Terre-Neuve-et-Labrador (29 %) et au Yukon (32 %) (Canadian Parents for French, 2019).[14] Ces programmes sont parfois perçus comme académiquement meilleurs, voire élitistes, dans certaines provinces canadiennes (Lamarre, 2007).[15] Cette popularité peut également s'expliquer par un intérêt des personnes néo-canadiennes pour le plurilinguisme pour améliorer leur capital culturel et les perspectives d'avenir de leurs enfants, mais aussi pour embrasser leur identité canadienne (Carr, 2013). Au Nouveau-Brunswick, tous les élèves de 4e, 5e et 6e année du primaire doivent suivre au minimum un cursus Français langue seconde (FLS)[16] enrichi depuis 2008 (Canadian Parents for French, 2019). Dans l'ensemble du pays, les inscriptions dans un programme d'immersion française s'élèvent à 14% des élèves du primaire et du secondaire ; le pourcentage d'heures enseignées en FLS varie d'une province à l'autre (Canadian Parents for French, 2013). En d'autres termes, l'immersion est de plus en plus populaire au Canada, même si cette formule est loin d'être normative.

[14] Les programmes de français intensifs existent depuis 1998 et leur essor est attribuable aux derniers développements du domaine de la neurologie prouvant leur efficacité. En date de 2015, 62 000 élèves avaient participé à ceux-ci (Sénat du Canada, 2015).

[15] La particularité des programmes d'immersion française destinés aux anglophones du Québec est qu'ils attirent des anglophones de différents milieux socioéconomiques. Cette diversité semble moins présente au Canada anglais (Lamarre, 2007).

[16] Français langue seconde.

Des études récentes montrent les bienfaits de l'immersion linguistique pour favoriser l'attention, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive des élèves (Bialystock et Martin, 2004 ; Cummins, 2003 ; Trommenschlager, 2018) et améliorer la réussite scolaire (Baetens et Swain, 1985; Blondin, 2003; CCA, 2007 ; Wesche, 2002). Les gens bilingues ont moins de chances de développer des troubles cognitifs tels que l'Alzheimer (Bialystock, 2011) et deviennent polyglottes encore plus aisément que les autres (Sanz, 2000). Baker cite neuf principaux avantages de l'éducation bilingue pour les jeunes, sur les plans économiques, culturels, scolaires et cognitifs, mais aussi psychologiques, dont une meilleure estime personnelle et confiance en soi (Baker, 2006). D'autres ajoutent à ce portrait une plus grande créativité et une agilité dans la résolution de problèmes (King et Mackey, 2007).

Des recherches montrent aussi que les programmes scolaires intensifs offrent des sources de motivation supplémentaires aux étudiants et étudiantes apprenant l'anglais comme langue seconde, telles que la conviction d'acquérir une langue importante pour l'avenir, connaitre des défis supplémentaires et avoir encore plus la possibilité d'étudier et de voyager à l'étranger (Mearns, 2020). Les séjours dans une région où la L2 est en usage ont un effet spectaculaire sur la motivation (Flynn, 2018). Toutefois, un aspect de la recherche portant sur l'enseignement bilingue qui est peu étudié pour le moment est l'impact de l'éducation bilingue sur la perception des étudiants et étudiantes vis-à-vis leurs études (Pilotti *et al.*, 2014).

En somme, les recherches scientifiques ont montré de réels bienfaits du bilinguisme en éducation pour le développement intellectuel et social pendant l'enfance et l'adolescence. On constate une hausse des inscriptions à de tels programmes partout au pays. La question du bilinguisme est surtout étudiée du point de vue des ordres primaire et secondaire. On connait beaucoup moins bien les effets du bilinguisme en éducation sur les jeunes adultes et sur ceux et celles étudiant à des niveaux postsecondaires.

1.3 L'éducation bilingue des jeunes adultes : une avenue méconnue

Les impacts positifs de l'éducation bilingue sont aujourd'hui salués par les différents spécialistes qui ont étudié les élèves du primaire et du secondaire, mais qu'en est-il des étudiants et étudiantes du postsecondaire ?

Il existe un débat polarisé chez les linguistes à savoir si l'éducation bilingue a aussi des effets positifs sur des personnes étudiantes plus âgées ; en effet, l'acquisition d'une langue est plus facile chez les jeunes enfants, mais les adultes développent souvent, avec l'âge, de meilleures stratégies d'apprentissage (Cumming, 2012). Selon toute vraisemblance, l'éducation bilingue des adultes ne permettrait pas de parler une langue sans accent comme c'est possible pour plusieurs jeunes enfants, mais aurait d'autres avantages dont des gains cognitifs, l'amélioration des résultats scolaires et une plus grande sensibilisation aux autres cultures (Van Booven, 2011/2012). Comme il existe peu de données concrètes à ce jour, il s'agit d'un terrain fertile pour la recherche en éducation.

Il existe quelques études sur l'impact de l'éducation bilingue à l'université. La Chine est le terrain d'étude le plus développé puisque le gouvernement demande depuis 2001 que 5 à 10 % de tous les cours soient enseignés en anglais (Ping, 2016). Malheureusement, si les recherches à ce jour montrent un grand enthousiasme de la part des étudiants et étudiantes chinois, les données ne semblent pas montrer que la langue anglaise est bien acquise, pour des raisons telles que la formation des enseignants ou le manque de matériel pédagogique (Ping, 2016). En Russie, les programmes bilingues russes-anglais sont vus d'un mauvais œil par le corps professoral, mais aussi par les personnes étudiantes, entre autres à cause d'un fort sentiment nationaliste (Rubtcova et Kaisarova, 2016). En Nouvelle-Zélande, Olson constate une plus grande motivation et persévérance chez les étudiants et étudiantes universitaires apprenant une langue

significative dans la construction de leur identité (*Heritage Language*), par exemple la langue parlée par leurs ancêtres ou celle de leurs origines ethniques (2017). Mais le bilinguisme universitaire est mal documenté, même au Canada, ce qui est fort curieux pour un pays ayant deux langues officielles (Séror et Weinberg, 2013).

Au Canada anglais, la plupart des universités offrent des cours de français langue seconde. Toutefois, les possibilités d'étudier en immersion française sont limitées[17] et les diplômés bilingues sont trop peu nombreux pour combler les besoins du marché du travail et de la fonction publique (Commissariat des langues officielles, 2009). Si les échanges avec la France ou les autres pays de la francophonie sont encouragés, il n'existe presque pas d'échanges linguistiques interprovinciaux (Commissariat des langues officielles, 2009). Il reste donc beaucoup de progrès à faire pour rendre les programmes universitaires bilingues accessibles et il faudra aussi sensibiliser la population aux avantages de ce type de parcours pour les diplômés (Landry, 2017). Cette accessibilité serait également bénéfique pour le Canada, de manière à combler les besoins du marché du travail, et ceci favoriserait du même coup la vitalité linguistique des communautés francophones selon Landry (2017).

Les programmes universitaires bilingues, s'ils sont rares, connaissent une certaine hausse de popularité depuis la création du projet-pilote de l'Université d'Ottawa en 2006 qui fêtera bientôt ses 20 ans (Seror et Lamoureux, 2014). Il existe aujourd'hui des programmes d'immersion linguistique en L2 similaires à l'Université Simon-Fraser, York et Laval (Ambrosio, 2012). La particularité des programmes bilingues

[17] Au Canada, 17 établissements universitaires sur 84 offraient des possibilités d'immersion en L2 en 2009. Les campus francophones hors Québec où peuvent s'inscrire des anglophones pour faire de l'immersion sont le Campus St-Jean (Alberta), le Collège universitaire de Saint-Boniface (Manitoba), l'Université Sainte-Anne (Nouvelle-Écosse) et l'Université Moncton (Nouveau-Brunswick). Les campus bilingues sont tous situés en Ontario : le Collège dominicain de théologie, l'Université Laurentienne, le Collège militaire royal du Canada, l'Université d'Ottawa, l'Université de Sudbury et le Campus Glendon de l'Université York à Toronto. Au Québec, seule l'Université Bishop's déclare offrir une formation bilingue (Commissariat aux langues officielles, 2009). Deux nouveaux établissements francophones ont récemment vu le jour en Ontario. L'Université Hearst accueille des étudiants depuis 2014 et l'Université de l'Ontario français, située à Toronto, a accueilli sa première cohorte en 2021 (Nadeau, 2021).

en contexte universitaire est que les étudiants et étudiantes anglophones en immersion côtoient des étudiants et des professeurs dont le français est la langue maternelle, ce qui augmente les chances d'une exposition hors des heures de cours (Ambrosio, 2012). Il existe aussi dans ce genre de programmes un mélange de variétés de « français » utilisés par les professeurs recrutés en France et au Canada, ainsi qu'une variété des pratiques culturelles européennes et canadiennes (Marshall, Moore et Himeta, 2021).[18]

L'Université d'Ottawa propose à des individus anglophones ou allophones d'apprendre le français en complétant un tiers de leurs matières régulières dans leur langue seconde dans 75 programmes et six facultés (Université d'Ottawa, s.d.). Pour diminuer l'anxiété de ceux-ci, les cours en L2 ne compte pas dans la moyenne générale, ou GPA (Flynn, 2018). Ces étudiants et étudiantes ont des cours de langue seconde, un encadrement particulier et du mentorat (Université d'Ottawa, s.d.). Selon l'étude qualitative de Séror et Lamoureux (2014), les participants au Régime d'immersion française de l'université d'Ottawa voient leur expérience comme étant positive, mais difficile. Les répondants témoignent d'un choc initial dans les premiers mois, de la difficulté liée à la diversité des accents parlés dans les cours et déplorent surtout le manque d'accueil de la communauté francophone. Les répondants dénoncent même la condescendance des Québécois vis-à-vis des franco-ontariens (Séror et Lamoureux, 2014). Le même problème a été dénoncé par des francophones hors Québec. Une étude qualitative sur 15 Franco-Ontariennes inscrites dans un programme universitaire bilingue montre un plus fort taux d'anxiété, de solitude et de détresse psychologique à cause de leur double minorité face aux anglophones et aux Québécois francophones imposant leurs normes linguistiques (Benoit *et al.,* 2018). Les écrits scientifiques montrent donc que malgré l'avantage perçu d'être en voie d'améliorer à la fois son français et son anglais, deux phénomènes peuvent assombrir les

[18] Marshall, Moore et Himeta ont trouvé que la perspective de travailler dans la fonction publique fédérale est la principale motivation des étudiants à s'inscrire au programme bilingue de la West Coast University, à Vancouver (2021).

parcours universitaires bilingues au Canada anglais : le stress lié à l'insécurité linguistique, surtout à l'oral, et un sentiment d'exclusion vis-à-vis la communauté franco-québécoise (Lamoureux, 2013).

Au Québec, des universités francophones offrent certains cours en anglais, non sans controverse, car rien dans la loi ne l'empêche. En effet, les universités ne sont pas soumises à des quotas linguistiques (Chevrier, 2020). C'est surtout dans le domaine de la gestion et du commerce qu'on retrouve ce genre de parcours. L'école HEC Montréal offre des programmes bilingues et même trilingues. Le cheminement bilingue requiert une proportion égale de crédits en français et en anglais, alors que le cheminement trilingue exige un minimum de 30 crédits en français et un minimum de 45 crédits en anglais ou en espagnol (Blais, 2017 ; HEC Montréal, s.d.). L'Université Laval offre, quant à elle, 2 % de ses cours en anglais (Lacroix, 2020) et pourrait en offrir plus à l'avenir afin de recruter à l'étranger (Dion-Viens, 2018). L'Université de Sherbrooke offre des cheminements bilingues pour son baccalauréat en administration des affaires alors que 30 crédits sur 90 seront complétés en langue seconde (Letky, 2014). Toutefois, il existe à notre connaissance peu de recherches sur les bienfaits pédagogiques ou les défis liés à ce genre de programme.

Bref, il semble manquer de données précises sur la réussite des adultes en immersion linguistique au Canada. Il y a peu de documentation sur les motivations de ces derniers à étudier dans de tels programmes. Selon l'état actuel de nos connaissances, il n'existe pas non plus de telles études portant spécifiquement sur les parcours d'étude bilingues au niveau collégial.

1.4 La place controversée du bilinguisme dans le réseau collégial québécois

Il existe quarante-huit cégeps dans la province de Québec, dont cinq sont anglophones. Ces derniers accueillent 19 % des étudiants et étudiantes de la province alors que les anglophones forment 8 % de la population, ce qui montre

que des francophones et des allophones choisissent d'étudier en contexte d'immersion pour améliorer leur anglais (Lacroix, 2020, p. 80).

Au Québec, il existe peu de collèges bilingues. Des cégeps régionaux, tels que le Cégep de Sept-Îles ou le Cégep de la Gaspésie et des Îles, sont officiellement multilingues, offrant des DEC en français et en anglais (Cégep de la Gaspésie et des Îles, s.d.), ainsi que des cours en Innu (Cégep de Sept-Îles, s.d.). Toutefois, les cégépiens et cégépiennes doivent choisir de s'inscrire dans un ou l'autre des profils linguistiques. À notre connaissance, il ne s'agit pas d'une formation bilingue à proprement parler.

Le réseau des collèges privés subventionnés s'est tourné davantage vers le bilinguisme pour répondre à une demande grandissante de sa clientèle, surtout depuis les années 2010. Les DEC bilingues permettent de suivre certains cours en français et d'autres en anglais, bien souvent dans une proportion de 50/50. Ils sont offerts dans tous les programmes du Collégial international Sainte-Anne et dans certains programmes aux Collèges Mérici et Laflèche. Parmi les établissements d'enseignement collégial privés qui offrent à la fois des programmes en anglais et en français, il y a le Collège Universel, le Collège LaSalle et le Collège O'Sullivan.

Certains cégeps publics francophones proposent des diplômes conjoints avec des établissements anglophones (Fortier, 2020 ; Gervais, 2017). Par exemple, le Cégep de Saint-Laurent offre depuis 2013 un parcours français-anglais en sciences de la nature, et depuis peu en sciences humaines, conjointement avec le cégep Vanier voisin (Gervais 2017; Venne, 2020). Pour les francophones, les cours en français sont alors offerts à Saint-Laurent aux sessions 1, 2 et 4, et à la troisième session la majorité des cours sont en anglais à Vanier. C'est l'inverse pour les étudiants et étudiantes anglophones (Cégep de Saint-Laurent, s.d.). Le même type de partenariat, envisagé entre Bois-de-Boulogne et Dawson pour créer un DEC en sciences de la nature bilingue, a toutefois été mis en veilleuse à cause des critiques vis-à-vis ce projet (Dutrisac, 2020). Le collège de Maisonneuve a

aussi entamé une réflexion, selon le syndicat enseignant SPPCM (SPPCM, 2018). Parmi les explications qui pousseraient les établissements francophones montréalais à offrir des programmes bilingues, on retrouve la volonté de contrer la baisse d'effectifs dans la région métropolitaine, mais aussi le désir d'attirer plus d'étudiants et étudiantes internationaux (Lacroix, 2020).

À Québec, ville touristique, francophone à 96 %, la main-d'œuvre bilingue est en grande demande (Lafleur, 2020). Le cégep de Limoilou s'est associé avec Champlain St. Lawrence depuis 2001 pour offrir conjointement la technique en tourisme (Cégep de Limoilou, 2018 ; Cloutier, 2018). Le partenariat stratégique Limoilou/St. Lawrence offre aussi depuis 2018 un DEC en Gestion de commerce où les personnes étudiantes suivent la moitié de leur cours de formation spécifique en anglais à St. Lawrence (Cégep de Limoilou, 2018). De la même manière, un partenariat entre le Cégep Beauce-Appalaches et St. Lawrence a été établi pour le DEC en Comptabilité et gestion alors que les individus ont le choix entre un cheminement régulier et un cheminement bilingue. Ces derniers suivent la moitié de leurs cours en français à Sainte-Marie de Beauce et peuvent utiliser une navette pour parcourir les 46 kilomètres qui les séparent du campus St. Lawrence pour leurs cours en anglais (Cégep Beauce-Appalaches, s.d.; Lafleur, 2020).[19] Le Cégep de Sainte-Foy a modifié en 2017 « sa politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française qui faisait du français la "langue d'enseignement' pour en faire la 'langue prépondérante d'enseignement" » (Lafleur, 2020). Ainsi, le cégep mise sur des programmes d'enrichissement de la langue seconde en offrant des stages dans des milieux anglophones et des séjours d'immersion à l'international ou ailleurs au Canada (Cégep de Sainte-Foy, s.d.).

Un nouveau projet de campus bilingue à Vaudreuil-Dorion piloté par les cégeps de Valleyfield, Gérald-Godin et John-Abbott n'a, quant à lui, pas reçu l'approbation ministérielle (Auger 2020; Fortier, 2020).

[19] Le nombre de kilomètres a été calculé par l'application Google Maps.

Ces initiatives, bien qu'elles soient loin de plaire à tous, montrent que l'intérêt pour les programmes collégiaux bilingues est présent un peu partout au Québec. On peut dès lors affirmer que cette tendance doit être mieux documentée et comprise.

1.5 Question de recherche

Cette problématique montre que l'intérêt pour les programmes d'études primaires et secondaires bilingues est en hausse partout au Canada et que ceci, favorisé par un investissement récent du gouvernement fédéral, crée un engouement pour la mise en place de programmes post-secondaires bilingues. Ces programmes, qui misent tantôt sur l'enrichissement linguistique, tantôt sur l'immersion, sont toutefois à leurs débuts et méritent d'être mieux étudiés. Au Québec, alors que la fragilité du fait français en Amérique du Nord inquiète particulièrement, il existe une grande demande pour de tels programmes, tandis que de nombreux intervenants du milieu de l'éducation s'inquiètent des effets à moyen et long terme de ceux-ci et craignent le bilinguisme soustractif. Le risque d'une anglicisation accrue de la population, subventionnée à même les taxes des Québécois est étayé par certaines recherches quantitatives (par exemple Lacroix, 2020 ou OQLF, 2019). Dans ce contexte, il est donc extrêmement important de mieux comprendre les effets du bilinguisme en éducation sur la population étudiante à l'aide de recherches qualitatives.

Il n'existe pas à notre connaissance d'études portant spécifiquement sur la popularité grandissante des programmes d'études collégiaux bilingues au Québec. Ainsi, parce que l'enseignement bilingue est très peu étudié chez les jeunes adultes au post-secondaire, nous posons la question de recherche suivante : **Quels sont les liens entre le choix d'étudier dans un programme menant à l'obtention d'un DEC bilingue et la motivation des étudiants et étudiantes à réussir dans leurs études ?**

1.6 Pertinence sociale et scientifique

Le choix de plus en plus fréquent des francophones à s'inscrire aux cycles supérieurs en anglais dès qu'ils ont l'occasion de le faire génère un débat sociopolitique sur l'avenir de la langue française en Amérique du Nord. S'il appartient aux politiciens de débattre et de légiférer sur la protection de la langue, les chercheurs en éducation doivent apporter une contribution à ce débat. Il importe de vérifier comment les étudiants et étudiantes effectuent leurs choix linguistiques aux études supérieures et quel est l'impact de ces choix sur leurs parcours académiques et dans leur vie future. Cette recherche de nature qualitative s'inscrit dans cette démarche en mettant en lumière les réflexions personnelles de jeunes de 17 à 20 ans ayant choisi de s'inscrire à un parcours bilingue plutôt qu'à un parcours unilingue.

À la lumière de cette étude, les établissements collégiaux qui songent à mettre en place des programmes de DEC bilingues seront mieux informés de la pertinence de ce type de programmes en comprenant mieux les enjeux que présentent ces parcours éducatifs du point de vue des jeunes eux-mêmes. De la même manière, des établissements collégiaux pourraient s'intéresser à cette recherche pour considérer la pertinence de mettre sur pied des DEC bilingues et même trilingues, à l'image du B.A.A. trilingue de HEC Montréal. Il est fort possible que des collèges, par exemple dans les secteurs techniques comme le tourisme ou la commercialisation de la mode, s'inspirent un jour de ce modèle. Si un tel projet se concrétisait, il devrait s'appuyer sur des recherches portant sur l'expérience des étudiants et étudiantes collégiaux dans des parcours multilingues.

Chapitre 2 : Cadre théorique
« Pour moi, l'anglais c'est une source de motivation scolaire »[20]

2.1 La motivation scolaire

La motivation scolaire peut être définie comme l'ensemble des raisons qui poussent une personne « à s'engager et à persévérer dans une tâche pour acquérir les connaissances à long terme, à transférer ses apprentissages ou à les appliquer dans différents contextes » (Gagné et Popica, 2017, 36). Une personne étudiante motivée juge que les activités d'apprentissage proposées par le corps professoral sont utiles; elle se sent capable d'accomplir les activités et a l'impression d'avoir du contrôle sur celles-ci (Viau, 2010). En ce sens, la perception qu'a une personne apprenante du contenu de ses cours est déterminante pour forger sa motivation à réussir.

Il existe deux types de motivation principaux étudiés dans le domaine de l'éducation : la motivation intrinsèque (qui répond à des besoins psychologiques personnels) et la motivation extrinsèque (toute forme d'incitation venant de l'extérieur). Plusieurs types de motivation extrinsèque (1. la régulation externe, 2. la régulation introjectée, 3. la régulation identifiée et 4. la régulation intégrée[21]) sont étudiés par les spécialistes s'intéressant à la théorie de l'auto-détermination.[22] Selon cette théorie, il existe aussi l'amotivation, soit l'absence de

[20] Mélanie, 18 ans.

[21] 1. La motivation extrinsèque par régulation externe stimule les élèves lorsqu'ils cherchent à satisfaire une demande venant de l'extérieur, par exemple répondre aux exigences de leurs parents ou toucher une récompense. 2. La motivation extrinsèque par régulation introjectée vient de l'intérieur, par exemple une élève pourrait poser un geste parce qu'elle est animée par la honte ou la culpabilité. 3. La motivation extrinsèque par régulation identifiée se produit lorsque l'activité est réalisée pour répondre à des attentes externes, mais qu'elle devient valorisante pour l'individu, comme un élève motivé par une équipe de soccer par exemple. 4. La motivation extrinsèque par motivation intégrée « renvoie à l'implication des élèves dans une activité quand celle-ci correspond à leurs valeurs et est cohérente avec le concept de soi de ces élèves. » (RIRE, 2019).

[22] La théorie de l'autodétermination, mise de l'avant par Edward Deci et Richard Ryan, postule que les êtres humains sont plus motivés lorsqu'ils sont autodéterminés, c'est-à-dire que trois de leurs besoins

motivation. Ratelle *et al.* ont trouvé que bien souvent les individus sont habités par différents styles de motivation : la même personne peut parfois avoir un plus haut niveau de motivation intrinsèque, parfois un plus haut niveau de motivation extrinsèque et parfois de l'amotivation (2007). La recherche de Ratelle *et al.* démontre que la motivation intrinsèque semble plus fréquemment élevée chez les étudiants et étudiantes universitaires que chez les élèves de niveau secondaire (2007).

On sait que la motivation intrinsèque est un facteur important pour prédire la performance académique et la perception positive face au travail scolaire (Deci *et al.*, 1991). Pour se sentir motivée, une personne étudiante doit se sentir compétente, autonome et impliquée dans la tâche, c'est-à-dire qu'elle favorise l'atteinte de son bien-être et comble ses besoins psychologiques (Deci *et al.*, 1999 ; Ryan et Deci, 2000). En contrepartie, les sources de motivation extrinsèques telles que la menace d'une punition ou d'une confrontation avec les parents, la culpabilité ou la peur de l'échec, sont généralement moins efficaces pour stimuler l'apprentissage scolaire et peuvent nuire aux résultats (Deci *et al.*, 1999). Les recherches montrent aussi que les étudiants et étudiantes sont plus engagés dans les cours lorsqu'ils ont des choix, qu'ils ne se sentent pas contrôlés, qu'ils peuvent s'exprimer et qu'ils comprennent l'utilité des activités et des exercices (Deci *et al.*, 1999). Bref, la motivation est plus importante lorsque l'individu choisit de s'investir dans son apprentissage.

L'intérêt que porte un élève envers ses études est également un concept important, car l'intérêt huile le puissant moteur qu'est la motivation. L'intérêt pour un cours est parfois *personnel*, donc jugé utile par un individu pour atteindre des objectifs, ou parfois *situationnel*, c'est-à-dire que l'intérêt émerge de façon temporaire pour un sujet particulier ; c'est lorsque les deux types d'intérêts

psychologiques sont comblés : le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Psychomédia, 2013).

convergent que la motivation est à son paroxysme (Cabot et Lévesque, 2014). Les étudiants et étudiantes jugent constamment la valeur des activités pédagogiques qui leur sont proposées et décident s'il est important d'y investir des efforts ou non: la motivation n'est jamais fixe. Au cœur de l'idée de la motivation, on retrouve aussi celle de la perception, en particulier la perception de soi et de ses capacités (Lacroix et Potvin, s.d.). Une personne apprenante peut souvent prédire si elle sera compétente dans une tâche demandée à la lumière de ses évaluations passées, des encouragements de ses proches ou de son estime personnelle. Plus elle se sentira capable de relever le défi et plus elle accueillera le travail avec enthousiasme (Lacroix et Potvin, s.d.).

En somme, la motivation est un concept clé pour comprendre pourquoi certaines personnes investissent des tonnes d'énergie dans leurs apprentissages alors que d'autres semblent distraites dans leurs cours et montrent peu d'enthousiasme pour la matière. La motivation est un concept variable dans le temps, les apprenants jugeant constamment de la valeur d'un cours, de leur intérêt pour un sujet et même de leur habileté à relever les défis proposés par l'école et ses différents acteurs.

2.2 La motivation à apprendre les langues

Mais qu'en est-il de la motivation à apprendre une nouvelle langue? Pour Gardner (1960 ; 1985), les gens qui apprennent une L2 s'améliorent lorsqu'ils ont des aptitudes et, bien entendu, de la motivation. Il existe deux types de motivations différentes dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde : la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Le premier type est le processus par lequel un individu vise à s'intégrer activement à la culture de manière à utiliser sa nouvelle langue. Le second type, quant à lui, entre en jeu lorsque la maitrise d'une L2 propose des gains, tels que de nouveaux contacts ou de nouvelles perspectives d'emplois — ce qui s'apparente à la motivation extrinsèque (Gardner, 1960). De plus, Gardner (1991) a trouvé que les attitudes des étudiants et étudiantes envers

la culture associée à la langue apprise jouaient un rôle important pour prédire le succès d'un élève dans ses cours de L2.[23] L'utilité perçue d'une langue (*higher status language*) pour communiquer et avoir de meilleures chances sur le marché du travail joue également un rôle important dans l'intérêt qu'une personne porte à l'utilisation d'une langue seconde. Par exemple, les personnes immigrantes à Barcelone préfèrent apprendre l'espagnol et l'anglais que le catalan, même si cette dernière est majoritaire dans leur lieu de résidence et leur permettrait de montrer une volonté d'intégration (Bernaus *et al*., 2010). Il s'agit d'un calcul : l'espagnol et l'anglais procurent plus d'ouvertures sur le marché du travail et plus de possibilité d'utiliser la langue à l'international.

Toutes les langues ne sont donc pas équivalentes quand vient le temps de se motiver à les apprendre. Bourdieu parle d'un « capital linguistique », soit une ressource pour l'individue et la communauté qu'on peut penser en terme économique : chaque langue a une valeur différente sur le marché des langues et il existe un rapport de forces entre celles-ci (Bourdieu, 1982 ; Calvet, 2016).[24] Les chercheurs Alain et Louis-Jean Calvet ont d'ailleurs créé un baromètre du « poids des langues » où ils ont classé 634 langues pour déterminer leurs poids sociolinguistiques à l'aide de douze critères, dont le nombre de locuteurs et d'élèves (Ministère de la culture, 2017). L'anglais trône au sommet de ce

[23] Liebkind (1995) introduit aussi la notion de l'identité linguistique qui a une influence sur les différentes attitudes du locutorat envers une langue. Lorsqu'une personne utilise une langue uniquement comme outil de communication utile dans sa vie de tous les jours, ceci mène à une identité monolingue. Une identité bilingue est façonnée par une attitude intégrative, lorsqu'un individu montre le désir de joindre un groupe linguistique.

[24] Selon Calvet (2016), « une communauté peut choisir d'adopter la langue dominante au détriment de sa langue traditionnelle parce que plus d'opportunités se présentent pour ses membres la maitrisant (Ladefoged 1992, Nettle et Romaine 2000). Ces choix sont déterminés non seulement par les attitudes individuelles, mais aussi par le contexte social et linguistique. Ce contexte entourant l'usage d'une langue fait appel au concept de capital linguistique, popularisé par Bourdieu (1982), soit "une ressource dont les membres peuvent profiter et qui contribue à l'épanouissement de toute la communauté" (Lefebvre 2006, p. 76). Ce capital s'articule sur le plan démographique (volume du locutorat, concentration, immigration), politique (représentation, utilisation de la langue, lois, etc.), économique (langue d'affichage, utilisation de la langue dans les secteurs économiques) et culturel (médias, arts, transmission culturelle). En situation diglossique, un rapport de force émerge, remaniant ainsi le capital linguistique d'une communauté. Empruntant la terminologie économique, la valeur des langues sur le marché linguistique est intrinsèquement liée au capital linguistique dont elles bénéficient. »

baromètre depuis sa création en 2010 (Observatoire européen, 2011). Le français figure parmi les langues ayant un poids important selon ce baromètre, mais l'anglais a un rapport de force supérieur.[25] Les recherches montrent aussi l'importance de la langue anglaise comme facteur de motivation en éducation. En effet, dans des pays où trois langues ou plus sont enseignées dans le programme scolaire, l'anglais, de par son statut de langue internationale (« Global English ») éclipse les autres et a même un effet négatif sur l'apprentissage de la L3 (Csizér, 2019).

Pour comprendre la motivation à apprendre une L2, il faut également tenir compte des facteurs psychologiques liés à l'estime de soi et à la confiance pour comprendre pourquoi certaines personnes étudiantes pratiquent volontiers leur langue seconde alors que d'autres sont gênées de le faire (Clément *et al.,* 1979). Ainsi, des expériences agréables de communication passées favorisent la volonté individuelle d'un individu d'utiliser la L2, en augmentant son assurance (Clément *et al.,* 1979). Les stratégies mises en place par le personnel enseignant pour rendre ces expériences agréables jouent un rôle déterminant dans la motivation des étudiants et étudiantes à participer aux activités (Alrabai, 2014).

Döernyei a créé un modèle pour décomposer les sources de motivation à apprendre une langue seconde (L2) en trois parties : le *ideal L2 self*, le *ought-to L2 self* et le *L2 learning experience* (2005). Le *ideal L2 self* englobe les désirs de l'individu et les perceptions de soi, donc les sources de motivation intrinsèque, telles que l'identification à une communauté, la volonté d'accéder à des savoirs disponibles dans une autre langue ou le besoin de faire partie d'un groupe. Le *ought-to L2 self* englobe les obligations et les devoirs, c'est-à-dire les motivations extrinsèques, comme les encouragements des parents et des pairs ou les exigences du marché du travail par exemple. Enfin, le *L2 learning experience* tient

[25] Selon le baromètre de 2012, le français est placé au troisième rang derrière l'anglais et l'espagnol. En 2017, de nouveaux calculs placent le français en seconde place derrière l'anglais et devant l'espagnol (Ministère de la culture, 2017).

compte des sources de motivation qui émanent de l'environnement scolaire (par exemple la perception qu'ont les élèves de la compétence de leurs enseignants et enseignantes ou encore l'intérêt qu'ils portent aux activités pédagogiques). Une méta-analyse récente place en ordre ces trois facteurs à la lumière de 678 recherches portant sur le *L2 motivation self system* : les motivations intrinsèques, puis la qualité de l'expérience académique seraient ainsi plus importantes que les pressions sociales, parentales et des pairs (Al-Hoorie, 2018). Même si les recherches en éducation portant sur le *L2 motivation self system* se sont multipliées depuis le milieu des années 2000, il existe peu d'études à ce jour distinguant l'impact de ce modèle en fonction du niveau d'étude: les recherches portent surtout sur des élèves du primaire et du secondaires. Les études supérieures sont fréquemment écartées (Csizér, 2019).

L'étude de Goldberg et Noels (2006) compare les motivations des étudiants et étudiantes anglophones ayant gradué d'un programme de français intensif au secondaire à poursuivre l'apprentissage de leur L2 au niveau postsecondaire et explore la question du bilinguisme comme faisant partie de la conception du soi (*ideal L2-self*). Les chercheuses ont ainsi comparé les motivations d'un groupe inscrit à l'Université de l'Alberta (cursus anglophone) à ceux inscrits à la Faculté St-Jean de l'Université de l'Alberta à Edmonton (cursus francophone). Elles ont trouvé que les deux groupes étudiaient le français parce qu'ils considéraient cette langue comme importante pour eux (motivation intrinsèque), mais que ceux ayant poursuivi des études dans une faculté francophone indiquaient en plus grand nombre que leur L2 faisait partie de leur *self-concept* (conception de soi), donc qu'ils se représentaient soi-même comme des individus bilingues.

La motivation est un thème important pour comprendre la réussite académique dans les cours de langues secondes, parce qu'il existe un lien fort entre la motivation à apprendre une langue et la perception de l'importance de celle-ci dans la vie de tous les jours. L'étude de Gagné et Popica (2017) est très utile pour comprendre l'importance de la perception des cours de langue seconde sur la

motivation des anglophones de niveau collégial à apprendre le français. Gagné et Popica (2017) ont trouvé que les étudiants et étudiantes anglophones ayant des contacts amicaux avec des francophones ou ayant une attirance pour la culture québécoise francophone avaient une plus grande motivation à obtenir de bons résultats dans leurs cours de français langue seconde. De plus, malgré une importante résistance au fait d'être contrainte d'apprendre une langue parfois jugée inutile, la majorité des étudiants et étudiantes interviewés trouvait ses sources de motivation dans le fait d'améliorer leurs possibilités de carrière, d'avoir de meilleures interactions sociales et finalement, pour des raisons d'accomplissement personnel (Gagné et Popica, 2017).

La motivation que ressent une personne à l'idée de s'améliorer dans une langue seconde peut toutefois être contrecarrée par l'anxiété langagière, ou insécurité linguistique.[26] En effet, deux variables permettent de prédire si un individu est prédisposé à vouloir communiquer en L2 : (1) son faible niveau d'anxiété communicationnelle et (2) la confiance qu'a cette personne en ses propres compétences. Par exemple, Baker et MacIntyre (2000) ont montré que les étudiants et étudiantes ressentant moins d'anxiété communicationnelle ont plus de chance de s'inscrire dans un programme bilingue. De la même manière, les personnes étudiantes extraverties tendent à s'améliorer davantage dans leur langue seconde parce qu'elles hésitent moins à discuter (Léger et Storch, 2009). L'étude de Clément *et al.* (2003) rappelle que d'autres facteurs, tels que le désir de communiquer, l'identité et la confiance en soi sont déterminants dans la fréquence d'utilisation de la langue seconde. Mais des facteurs sociétaux sont également à prendre en considération. Une étude sur l'Université d'Ottawa montre que le locutorat francophone tend à mettre encore plus d'énergie que le locutorat anglophone à utiliser leur L2 puisque celui dernier est en situation minoritaire

[26] Le concept de l'insécurité linguistique a été mis de l'avant par William Labov (1976) dans les années soixante. Selon Reysen (2018, p. 27), « de manière générale, l'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières, notamment parce que celles-ci sont considérées comme en porte-à-faux avec la norme. Il s'agit, en d'autres mots, d'un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes. »

(Clément *et al.,* 2003). Bien que les personnes éprouvant de l'anxiété langagière ou introverties soient plus frileuses à communiquer en langue seconde, le fait d'*être obligé* d'utiliser une langue force les individus à confronter leurs appréhensions.

En somme, la motivation à apprendre une langue seconde est complexe. Des facteurs psychologiques multiples (identité, confiance, valeurs, conception de soi) s'entremêlent avec des ambitions personnelles et des pressions sociales extérieures, telles que les aléas du marché de l'emploi. Un ensemble de perceptions portant sur la langue étudiée, sur la culture qui la berce et même sur les personnes faisant partie du groupe ethnolinguistique correspondant, viennent aussi teinter ladite motivation. Enfin, la personnalité d'une personne, par exemple sa sociabilité, sa propension à communiquer avec les autres ou son niveau d'anxiété communicationnel, sont aussi des facteurs qui influent sa motivation à formuler des phrases imparfaites dans une langue seconde (*willingness to communicate*).

2.3 La langue : vecteur d'identité

L'identité ethnolinguistique est parfois définie comme un sentiment d'appartenance à un groupe linguistique : il s'agit alors d'une question de perception (Landry *et al.,* 2013). L'identité ethnolinguistique peut aussi être vue comme un « engagement » envers un groupe, ce qui tient compte des actions des individus (Landry *et al.,* 2013). L'identité ethnolinguistique est « le produit des structures sociales » et « de l'autodétermination des personnes » : elle a donc beaucoup à voir avec les types de motivation définies plus tôt (Landry *et al.,* 2021). Cette identité est déterminée par la qualité de la socialisation au sein de la communauté, par exemple au sein de groupes tels que la famille, l'école ou les activités sportives et culturelles (Landry *et al.*, 2021). L'identité ethnolinguistique est souvent considérée comme un concept fluide, construit et révisé au gré des contacts sociaux et des liens d'appartenance (Delveau, 2008).

La notion d'identité bilingue est particulièrement bien documentée dans le cas de la recherche portant sur les jeunes francophones vivant en situation minoritaire à l'extérieur du Québec (Landry *et al.*, 2013). Ces jeunes francophones s'associent tantôt à l'identité francophone ou anglophone, parfois aux deux, selon les circonstances, ou même à une identité plus vague comme celle de « citoyen du monde » (Delveau, 2008). On peut parler d'*identité alternante* lorsqu'un individu passe d'une identité liée à sa langue maternelle à une identité liée à sa langue seconde en alternance, ou *d'identité hybride intégrée* lorsqu'un individu se définit par des identités linguistiques multiples (Côté *et al.*, 2016).

Au Québec, cette fluidité identitaire crée parfois des tensions, parce qu'il existe une « complicité entre la langue française et l'identité nationale franco-québécoise » (Létourneau, 2002). Habitués de combattre pour défendre leur langue et leur histoire, bien des Québécois et Québécoises francophones se méfient de l'anglicité (Létourneau, 2002). Mais une autre menace plane sur l'identité ethnolinguistique des franco-québécois : les substitutions linguistiques. En effet, les locuteurs de langues tierces sont plus nombreux à choisir l'anglais que le français comme langue d'usage (OQLF, 2019, p. 23). Même en excluant le phénomène de l'immigration, les substitutions linguistiques profitent davantage à l'anglais qu'au français au Québec (OQLF, 2019, p. 25). Ainsi que la promotion du bilinguisme, surtout au sein du système d'éducation, est parfois vue comme menaçante pour l'identité franco-québécoise.

Pourtant, il est possible de fréquenter les membres d'une autre communauté linguistique et d'intégrer ses réseaux sans pour autant perdre son identité ethnolinguistique et culturelle (Côté *et al.*, 2016). Il faut surtout se méfier du bilinguisme soustractif : le réel danger pour la survie d'une langue. On peut en effet catégoriser deux types de bilinguisme : le bilinguisme soustractif et le bilinguisme additif. Dans le cas du bilinguisme soustractif, une personne perd des éléments de son identité originale pour s'associer à de nouveaux éléments

identitaires propres à autre groupe linguistique, souvent majoritaire et plus « attractif » (Goldberg et Noels, 2006). Dans le cas du bilinguisme additif, un individu ajoute de nouveaux éléments identitaires sans perdre son appartenance d'origine (Goldberg et Noels, 2006).[27]

C'est justement la crainte que l'identité bilingue engendre un bilinguisme soustractif chez les jeunes qui est au cœur des tensions linguistiques actuelles au Québec. Mais certains experts croient aussi que plus on apprend de langues, plus on a de facilité à en apprendre d'autres, et que le lien effectué entre bilinguisme en éducation et bilinguisme soustractif tiendrait du préjugé (Sénat du Canada, 2015, p. 21). Les jeunes Québécois et Québécoises semblent moins redouter la disparition du français que leurs concitoyens plus âgés (Conseil de la langue française, 2008).[28] Selon le documentaire de Télé-Québec, *I Speak français*, seuls 47 % des 900 jeunes sondés estiment que le français est bel et bien menacé au Québec (Marceau, 2019, 4 : 38 – 5 : 44).[29] Les sondés se disent toutefois fiers de leur langue : 88% s'y disent fiers de parler français, 69% disent utiliser surtout le français dans leurs interactions sociales, 79 % d'entre eux considèrent que la survie du français est un enjeu fondamental (Marceau, 2019, 4 :38 – 5 :44). Le fait que les jeunes adultes forment le groupe d'âge le plus bilingue peut expliquer pourquoi ils semblent si confiants quant à la survie de leur langue (Conseil de la langue française, 2008).

[27] L'article de Landry *et al.* (2013) présente aussi les concepts de « bilinguisme de résistance » — lorsque les francophones adoptent une identité bilingue pour sauvegarder leur identité francophone lorsque celle-ci est menacée — et « bilinguisme d'attraction » — lorsqu'une personne est attirée par l'anglais pour améliorer son statut social.

[28] Les jeunes interrogés dans cette étude ont le sentiment que le français est protégé au Québec « par la longévité de la langue, par l'existence de politiques linguistiques, par la position majoritaire des francophones au Québec, et par le fait que plusieurs d'entre eux (surtout les jeunes qui résident à l'extérieur de Montréal) baignent dans un environnement principalement francophone. » (Conseil de la langue française, 2008).

[29] Le documentaire de Télé-Québec, *I Speak français*, présente les résultats d'un sondage SOM mené auprès de 900 jeunes québécois de 18-24 ans en 2018 (Galipeau, 2019). Toutefois, au meilleur de notre connaissance, les données de ce sondage n'ont pas été analysées par des linguistes.

La menace du bilinguisme soustractif est réelle, particulièrement préoccupante dans les régions où le français est en recul et est moins valorisé, mais il serait erroné de blâmer les cours d'anglais à l'école. Le bilinguisme soustractif est risqué lorsqu'il existe une compétition entre une langue maternelle dévalorisée et une surexposition à une langue seconde (Lambert, 1975). Par exemple, les recherches de Landry et Allard sur l'Acadie montrent le poids inégal du français vis-à-vis de l'anglais dans des familles où un parent est anglophone et l'autre est francophone (1997). Le taux d'anglicisation des enfants de couples exogames est de 75 % au Nouveau-Brunswick, de 80 % en Ontario et de 30 % au Québec (Landry et Allard, 1997). Les données montrent que l'école à elle seule ne peut préserver l'identité francophone d'un individu si le milieu familial et la communauté ne valorisent pas la langue (Landry et Allard, 1997). Inversement, « le bilinguisme additif est toujours davantage favorisé par une accentuation positive de la langue du groupe ayant la plus faible vitalité ethnolinguistique. » (Landry et Allard, 1997). Par exemple, lorsque l'anglais prédomine dans les institutions et dans la sphère publique, il faut mettre encore plus d'énergie sur la langue minoritaire dans la famille et dans la communauté pour faire rayonner le français (Landry et Allard, 1997). L'image que proposent Landry et Allard pour comprendre ce concept est celle d'une bascule : il faut estimer le poids de chaque langue et faire contrepoids sur l'une lorsque l'autre prend trop de place. En milieu minoritaire francophone, le bilinguisme soustractif peut être évité si on met beaucoup d'accent sur l'apprentissage et la valorisation de la langue maternelle (Sénat du Canada, 2015).

Il n'est pas motivant d'apprendre une langue lorsqu'on la considère comme marginale ou qu'on ne lui attribue pas la même importance pour son avenir, comme le montre l'exemple de la motivation scolaire des jeunes Cris à apprendre leur langue maternelle, le Eeyou istchee (Terraza, 2009, 18). Une valorisation accrue de la langue maternelle des enfants autochtones améliore leur confiance et leur développement cognitif : lorsqu'ils ressentent plus de fierté envers leur langue maternelle, les jeunes autochtones sont encore plus motivés à apprendre une seconde langue comme l'anglais (Terraza, 2009, p. 18). Les recherches

tendent à montrer que l'éducation bilingue améliore les performances scolaires des jeunes autochtones, qu'il est important d'accorder une place significative à l'apprentissage de leur langue maternelle dès le primaire et qu'il est primordial que la conception des programmes scolaires s'effectue en collaboration avec les parents et les communautés. (Duranleau, 2008, p. 11)

En conclusion, l'apprentissage d'une langue seconde peut être étudié d'une perspective psychologique, mais aussi sociologique. Les attitudes sociétales par rapport à une langue seconde viennent influencer la motivation d'un individu à apprendre une L2 et à s'identifier comme faisant partie d'un groupe ethnolinguistique. Dans un contexte minoritaire, le danger est de voir les parents et la communauté faire la promotion d'une langue plus utile — comme l'anglais — aux dépens de la langue maternelle, ce qui engendre du bilinguisme soustractif. Ainsi, les notions de bilinguisme additif ou soustractif sont à prendre en compte lorsque vient le temps de mettre en place des programmes d'immersion. Selon cette logique, les programmes éducatifs bilingues, pour qu'ils soient véritablement efficaces, devraient faire une grande place et bien valoriser la langue maternelle. Il est toujours plus intéressant d'apprendre une langue quand on ressent de la fierté à la parler !

Chapitre 3 : Méthodologie et échantillonnage

« J'ai un peu en moi le rêve américain »[30]

Cette recherche qualitative propose de cerner les motivations des francophones étudiant au Collégial international Sainte-Anne à s'inscrire à un DEC bilingue et à réussir dans les cours offerts en langue seconde. Dans le cadre de ce travail, j'ai donc mené 17 entrevues semi-dirigées auprès d'étudiants d'étudiantes au début de leur année scolaire, soit en septembre et en octobre 2021. J'ai par la suite refait une série d'entrevues avec les mêmes individus, vers la fin de l'année scolaire, soit en mars et en avril 2022. À l'hiver, 15 des 17 personnes participantes m'ont accordé une seconde entrevue. L'objectif de ces deux entretiens était de voir s'il y avait une évolution de la perception du bilinguisme entre le début de l'année scolaire et la fin de l'année scolaire.

3.1 Population, échantillonnage et recrutement des personnes participantes

La population de cette recherche était composée de l'ensemble des étudiants et étudiantes francophones du Collégial international Sainte-Anne se consacrant à leurs études à temps plein à l'automne 2021. Toutes les personnes participantes étaient encore inscrites à temps plein à la session d'hiver 2022. Elles suivaient toutes des cours en anglais et en français dans une proportion relativement égale (sous le principe du *two-way immersion system* expliqué plus tôt).

J'ai recruté des étudiants et étudiantes volontaires répondant aux critères suivants :

1) se déclarent de langue maternelle française;
2) parlent surtout français à la maison;
3) ont complété leur scolarité primaire et secondaire en français.

[30] Adeline, 18 ans.

Selon les données du registraire du Collégial international Sainte-Anne, 334 étudiants et étudiantes sur 419 utilisaient surtout le français à la maison à l'automne 2021, soit 80 % de la population étudiante.

Tableau 1 — Profil linguistique des étudiants et étudiantes du Collégial international Sainte-Anne à l'automne 2021 selon les données du registriat[31]

Langue	Langue d'usage	Pourcentage	Langue maternelle	Pourcentage
Français	334	79,71%	359	85,68 %
Anglais	84	20,05%	21	5,01 %
Autre	1	0,24%	39	9,31 %

Un des participants de l'étude provient d'une famille où le chinois mandarin, langue maternelle de sa mère, était l'une des deux langues parlées à la maison. L'étudiant a précisé qu'entre l'âge de 0 et 5 ans, sa mère s'adressait à lui en chinois mandarin, mais que le français était encore plus utilisé dans la vie de tous les jours (avec son père, le reste de la famille, dans la rue, etc.). Il considère qu'il maitrise mieux le français que le chinois et toutes ses études primaires et secondaires ont été effectuées dans la langue de Molière. Il répond donc aux critères de l'étude.

Huit personnes sur 17 connaissent aussi une troisième langue (chinois, espagnol, allemand, vietnamien et japonais). Toutefois, elles affirment toutes que l'anglais est leur langue seconde, donc la langue la mieux maitrisée après le français.[32] Dans le cadre de la présente étude, l'abréviation L2 désigne toujours l'anglais.

[31] Les données sur la langue d'usage et la langue maternelle ont été récoltées sur les formulaires d'inscription. Or, les personnes inscrites n'ont pas tous fréquenté l'école par la suite. Ceci explique l'effectif étudiant qui diffère au tableau 1 et au tableau 2. En effet, 419 étudiants et étudiantes se sont inscrits à l'automne 2021 (tableau 1), mais seuls 409 d'entre eux ont effectivement étudié au Collégial à l'automne 2021 (tableau 2).

[32] Deux participants sur 17 se considèrent même quadrilingues.

J'ai eu recours à un échantillonnage non probabiliste théorique de convenance en recrutant des volontaires. J'ai d'abord envoyé un courriel (MIO) à la population étudiante du collège pour trouver des personnes intéressées. Dans un deuxième temps, j'ai effectué une courte présentation du projet dans la classe de mes collègues afin de compléter le recrutement des personnes inscrites en sciences de la nature et en sciences humaines, profil administration, les profils où il me manquait de répondants.

Ainsi, parmi tous les francophones étudiant à temps plein au Collégial international Sainte-Anne qui se sont portés volontaires pour participer à l'étude, j'ai recruté 7 garçons et 10 filles.[33] Pour des raisons éthiques, j'ai exclu tous les étudiants et étudiantes qui étaient inscrits à mes cours à l'automne 2021.[34] Toutefois, comme la population étudiante du Collégial international Sainte-Anne est petite (409 individus à l'automne 2021), trois étaient inscrits à un de mes cours à l'hiver 2022. Je leur ai donné la possibilité de retirer leur participation à l'étude si elles se sentaient inconfortables, mais elles ont toutes choisi de m'accorder une seconde entrevue.

Dans mon échantillon, j'ai tenté de garder une proportion relativement égale de personnes étudiantes en 1re année (7) et en 2e année (9). Un participant se considérait, quant à lui, comme un étudiant de 3e année, puisqu'il a commencé un nouveau programme. J'ai également tenté de représenter les trois programmes bilingues offerts au Collégial international Sainte-Anne, soit les Sciences de la Nature, les Sciences humaines et les Arts, lettres et communication, au prorata approximatif de leur poids au Collégial.

[33] Toutes les personnes participantes de l'étude se considéraient de genre masculin ou féminin.

[34] Il a donc été impossible pour moi de recruter des étudiants et étudiantes inscrits en première année du programme Arts, lettres et communication, puisque j'enseignais au seul groupe du programme à l'automne 2021.

Tableau 2 — Population étudiante du Collégial international Sainte-Anne (automne 2021) et représentativité des personnes participantes à l'étude selon les données du registrariat

Programme et profil	Poids total de la population étudiante	Nombre de personnes participantes à l'étude
Sciences de la nature, profil sciences de la santé	187	6
Sciences pures et appliquées, profil sciences pures et appliquées	52	3
Sciences humaines, profil administration internationale	37	3
Sciences humaines, profil administration-marketing	34	1
Sciences humaines, profil individu, droit et société	66	3
Arts, lettres et communication	32	1

J'ai demandé aux personnes participantes de commenter leur niveau d'anglais. La moitié d'entre elles se considéraient comme des individus bilingues et l'autre moitié comme ayant un niveau d'anglais moyen ou à améliorer. Pour certaines, comme Mélanie, l'anglais ne vient pas naturellement : « quand j'écris quelque chose en anglais ou que je dis quelque chose en anglais, je vais toujours faire une traduction dans ma tête à partir du français ».

Tableau 3 — Auto-évaluation du niveau d'anglais des participants et participantes lors des entrevues de l'automne 2021

Niveau d'anglais	1re année	2e année
Bilingue	1[35]	3
En haut de la moyenne	1	4
À améliorer	6	2

[35] Ce participant est un cas d'exception. Techniquement inscrit en 1re année, il a déjà complété un DEC bilingue et fréquenté l'université McGill avant de faire un retour aux études.

Nous voyons donc que les étudiants et étudiantes de 2e année étaient plus nombreux à se considérer bilingues que ceux de 1re année. Cette autoévaluation a été effectuée aux mois de septembre et d'octobre 2021, en début d'année scolaire.

3.2 Collecte de données

Mon intention était d'interroger les mêmes individus à deux reprises afin de vérifier s'il y avait eu une évolution de leur perception de l'anglais et de leur motivation à apprendre cette langue en cours d'année scolaire.

Premier entretien : Le premier entretien semi-dirigé a eu lieu en septembre et octobre 2021 et avait pour objectif de connaitre la vision des dix-sept étudiants et étudiantes avant que leurs résultats ne viennent teinter leurs perceptions. Je leur ai demandé de parler du choix de leur programme tout juste entamé, nous avons discuté de leur perception de l'anglais et je les ai questionnés sur leurs sources de motivation. Les entrevues ont duré en moyenne 25 minutes.[36]

Deuxième entretien : Le deuxième entretien a eu lieu en mars et avril 2022 auprès de quinze personnes répondantes. L'objectif était de réfléchir sur la motivation qu'elles ont effectivement eue à suivre leur cursus scolaire. Je leur ai demandé de comparer les cours suivis en anglais et les cours suivis en français, creusé le thème de la motivation et demandé de commenter leurs résultats. L'objectif était de vérifier si l'amélioration des compétences langagières a joué un rôle dans le désir qu'ont eu les individus à bien réussir dans leurs matières. Les entrevues ont duré en moyenne 33 minutes.[37]

[36] Le schéma d'entretien de la session d'automne 2021 se trouve en annexe 1.
[37] Le schéma d'entretien de la session d'hiver 2022 se trouve en annexe 2.

J’ai construit le premier questionnaire à l’automne 2021, avec l’intention de laisser le plus de place possible à l’expérience subjective des participants et participantes, et de m’inspirer des résultats des premières entrevues pour la conception du second questionnaire.

J’ai utilisé la technique de l’entretien semi-dirigé. Cette technique permet de créer un échange entre la chercheuse et la personne participante afin de dégager les perceptions de cette dernière sur le phénomène à l’étude (Savoie-Zajc, 2018). Dans l’entretien semi-dirigé, le chercheur ou la chercheuse oriente un peu le dialogue et aborde les thèmes centraux de la problématique dans un ordre prédéterminé (Savoie-Zajc, 2018). Toutefois, malgré les contraintes que présente le schéma d’entrevue, la personne participante doit avoir l’espace pour raconter son expérience à sa manière, en étant influencée le moins possible dans la formulation de ses réponses (Savoie-Zajc, 2018).

Cette recherche se veut descriptive et interprétative. Par le fait même, les étapes de la collecte des données et des analyses n’étaient pas « séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois » (Savoie-Sajc, 2018, p. 195). De la même manière, les outils de collecte de données étaient en constante évolution et utilisés de manière flexible, puisque la finalité de ce type de recherche est de rendre compte de l’expérience humaine, par définition subjective et difficile à prévoir (Savoie-Sajc, 2018).

Les entretiens ont été enregistrés, avec le consentement des personnes participantes, sur support audio et retranscrits pour l’analyse des résultats. Les rencontres ont eu lieu en personne, afin de créer le meilleur contact possible, dans des salles de classe vides du Collégial international Sainte-Anne. À l’occasion, l’entrevue a été effectuée par l’entremise de la plate-forme électronique Zoom, lorsque ceci convenait mieux à la personne participante.

3.3 Éthique

Les entretiens se sont déroulés dans le plus grand respect des normes éthiques qui s'appliquent dans le cas de recherches à risque minimal.[38] Afin d'obtenir un consentement libre et éclairé de toute personne participant à l'étude, les étudiants et les étudiantes recrutés ont été clairement informés des objectifs de la recherche et des méthodes d'analyse de résultats. Ainsi, ils ont participé sur une base volontaire seulement et pouvaient à tout moment se retirer de l'étude sans pénalité. Le consentement est un « processus continu », et le chercheur ou la chercheuse doit tenir les participants informés des « conditions changeantes de la recherche » (Hobeila, 2018, p. 69). Ainsi, des formulaires de consentement ont été signés par toutes les personnes participantes lors du premier entretien et leur consentement a été réitéré lors du second entretien. Ces dernières n'ont reçu aucune compensation financière, aucune promesse et aucun incitatif pour prendre part à cette recherche. Une fois retranscrits sur papier, les enregistrements audios des deux entretiens ont été effacés et le nom des participants et des participantes a été remplacé par un pseudonyme. Toutes les personnes participantes ont pu relire leurs entrevues après la transcription et ont eu le choix de retirer leur témoignage avant le début de l'analyse des résultats.

3.4 Analyse des résultats

La transcription des entrevues a été analysée afin de « dégager progressivement du corpus leurs thèmes et leurs sous-thèmes » (Gaudreau, 2011, p. 147). D'autres techniques identifiées par Miles, Huberman et Saldaña (2014) pertinentes pour traiter les données recueillies sont : (1) la recherche de modèles entre les perceptions des différents intervenants du projet, (2) la recherche de la plausibilité d'une hypothèse en fonction des intuitions du chercheur ou de la chercheuse, (3)

[38] Le Collégial international Sainte-Anne n'a pas de Comité d'éthique en recherche (CER). J'ai donc obtenu un certificat d'éthique par l'entremise du CER du Campus Notre-Dame-de-Foy.

la catégorisation et les regroupements d'information obtenues, (4) la nécessité de porter une attention particulière au langage utilisé par les participants, en particulier aux métaphores, (5) le décompte du nombre d'occurrences de certains mots ou de certains thèmes, (6) les comparaisons et les contrastes entre les différents témoignages et (7) la recherche de liens logiques entre les différentes variables.

J'ai par la suite emprunté la grille d'analyse qualitative proposée par Louise Gaudreau (2011) pour hiérarchiser les thèmes en vertu du nombre d'énoncés relatifs à celui-ci dans le discours des participants et participantes, mais aussi du nombre de personnes ayant abordé la question.[39]

3.5 Biais possibles

Dans le cadre de cette recherche, j'ai déployé tous les efforts possibles pour rester neutre et ne pas me laisser influencer par mes convictions personnelles. Toutefois, mes choix de vie montrent un parti-pris en faveur du bilinguisme. En 2020, je me suis retrouvée à donner des cours d'histoire dans deux collèges privés subventionnés : en français au Collégial international Sainte-Anne (CiSA) et en anglais au Collège Marianopolis. C'est ainsi, enseignant l'histoire dans les deux langues, que j'ai été amenée à comparer l'expérience des étudiants et étudiantes francophones optant pour un parcours académique bilingue et ceux en immersion complète dans un collège anglophone. Étant moi-même une francophone ayant fait le choix d'étudier au collégial et à l'université en anglais à la fin des années 1990, je me suis demandé qu'elles avaient été mes motivations à faire le grand saut à une époque où ce phénomène était plutôt rare. Je voulais bien sûr améliorer mes chances de me trouver un emploi, mais je dois avouer que faire plaisir à mon père a été ma principale motivation à fréquenter Champlain St. Lawrence, puis l'Université Concordia. Je considère que mon bilinguisme a eu un

[39] La grille d'analyse se trouve en annexe 4.

impact positif dans l'ensemble de ma carrière, puisque ceci m'a permis d'enseigner aisément dans les deux langues.

Lorsque je me suis intéressée au sujet du bilinguisme en éducation en 2020, il y avait peu de prises de position sur la place de l'anglais dans les collèges du Québec dans les médias. Toutefois, un débat portant sur la place de l'anglais dans les études supérieures au Québec a éclaté au cours de mes recherches. Ceci a pu avoir teinté les réponses des participants et participantes à mes entrevues.

Dans le présent travail, j'ai remplacé le véritable prénom des personnes participantes par un pseudonyme afin de préserver la confidentialité de tous. Je leur ai demandé de choisir elles-mêmes leur pseudonyme, afin de ne pas projeter sur eux un prénom que m'inspire leur personnalité ou leur apparence physique. Lorsqu'ils n'avaient pas d'idées, j'ai moi-même choisi un pseudonyme au hasard.

Évidemment, il existe des biais possibles dans l'échantillon d'étudiants et étudiantes puisque j'ai eu recours à des volontaires. Il est possible que ceux et celles ayant pris la peine de répondre à mon appel soient des personnes plus motivées que les autres. Il est également probable que celles qui m'ont contactée s'intéressaient déjà à la question de la place de la langue anglaise dans leur parcours collégial ou y avaient déjà réfléchi.

Le Collégial international Sainte-Anne est situé à Lachine, un arrondissement de l'Ouest de la ville de Montréal. Bien que le français soit la principale langue parlée à la maison par les Lachinois, 60 % des résidents se disent capables de soutenir une conversation dans l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada (Ville de Montréal, 2014, p. 16). Les étudiants du CISA, même s'ils ne sont pas tous résidants de cet arrondissement, sont susceptibles d'être en contact régulier avec des personnes bilingues. Plusieurs personnes participant à cette étude disent par exemple converser fréquemment avec des camarades en anglais, à l'instar de

Nathalie, qui explique : « Tous mes amis parlent anglais et français. On fait du franglais tout le temps. Donc j'ai jamais été dans un groupe complètement anglophone, ni complètement francophone. »

Le Collégial international Sainte-Anne reçoit chaque année une vingtaine d'étudiants étrangers dont la vaste majorité est originaire de France. Les étudiants et étudiantes d'Europe répondent à tous les critères de cette étude (langue maternelle, langue d'usage et scolarité en français) : ils ont été acceptés dans l'échantillon. Toutefois, parmi les dix-sept personnes participantes, six étaient originaires de France, ce qui n'est pas parfaitement représentatif de la population étudiante du collège. Nous tâcherons donc de dégager des particularités propres aux étudiants et étudiantes d'échange, qui ont souvent choisi de déménager à Montréal en grande partie à cause du caractère bilingue de la ville. Ils n'ont pas seulement eu à vivre la transition entre le secondaire en français et le collégial en deux langues : ils avaient aussi à s'adapter à un nouveau pays, à une nouvelle culture académique et à l'hiver québécois.

La pandémie de COVID-19 a peut-être influencé les réponses aux entrevues, notamment en ce qui a trait à la motivation scolaire. À l'automne 2020, la rentrée scolaire a été grandement perturbée partout dans la province : les étudiants et étudiantes devaient suivre certains de leurs cours en mode hybride, partiellement à distance, afin que le nombre de personnes présentes sur le campus soit réduit de moitié. Le 5 octobre 2020, le gouvernement du Québec a resserré les mesures sanitaires et décrété que l'enseignement se ferait uniquement à distance dans tous les collèges et cégeps du Québec situés en zone rouge, dont l'ile de Montréal (La Presse, 2020). Pendant toute la session d'hiver 2021, la vaste majorité des cours du Collégial international Sainte-Anne a été donnée par l'entremise des plateformes Zoom et Teams. Lorsque les entrevues pour ce projet ont eu lieu (septembre et octobre 2021 ainsi qu'en mars et avril 2022), la situation sanitaire était presque revenue à la normale. Tous les cours avaient lieu en classe, avec quelques restrictions, dont le port obligatoire du masque. Toutefois, il est possible

que certaines réponses aient été teintées par les difficultés liées à la pandémie, alors que plusieurs étudiants et étudiantes ont dû modifier sans préavis leur manière d'apprendre et d'étudier.

Chapitre 4 : Résultats, première entrevue
« Ça *switche* dans ma tête assez facilement »[40]

Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas les mêmes préoccupations que ceux des générations précédentes. La sous-représentation du français sur le marché du travail québécois, la Révolution tranquille, les débats linguistiques des années 1970 leur sont inconnus. Ces jeunes expriment le désir d'ouverture aux grands enjeux mondiaux tels que la protection de l'environnement, les effets de la mondialisation et la diversité culturelle. Être plurilingues leur permettrait de prendre part à ces défis planétaires (Conseil supérieur de la langue française, 2008, p. 24). Toutefois, cette population n'en reste pas moins attachée à la langue française et reconnait que celle-ci est menacée (Conseil supérieur de la langue française, 2008). Elle considère moins les rivalités historiques entre francophones et anglophones comme menaçantes et attribue à « une source exogène incarnée par la mondialisation » le déclin de la langue (Conseil supérieur de la langue française, 2008).

Les répondants et répondantes de cette étude montrent une grande volonté individuelle d'améliorer leur avenir grâce à l'anglais, en assurant que leur bilinguisme ne met pas leur identité francophone en péril. Toutefois, ils comprennent que le gouvernement québécois doit miser sur le réseau scolaire pour assurer la vitalité de leur langue maternelle.

4.1 Pourquoi apprendre l'anglais?

Les personnes participant à cette étude se sont toutes montrées très motivées à apprendre l'anglais. Pour 14 d'entre elles (sur 17), il s'agit d'une des principales motivations pour lesquelles elles se sont inscrites au Collégial international Sainte-Anne pour obtenir un DEC bilingue. Seuls trois d'entre elles ont fait ce choix pour

[40] Nathalie, 19 ans.

d'autres raisons, par exemple la proximité géographique de leur domicile ou parce qu'elles avaient fréquenté le Collège Sainte-Anne au secondaire. Les étudiants étrangers (français), qui considéraient leur anglais moins avancé que celui les Québécois et Québécoises au moment de leur première entrevue, ont choisi de faire deux années de scolarité bilingue au Canada. Le choix de l'école a été effectué parce qu'il s'agissait d'un milieu sécurisant où ils ont l'option de poser des questions et de remettre leurs travaux en français. En d'autres termes, déménager au Québec leur paraissait plus facile que déménager dans un milieu complètement anglophone.

Dans la section qui suit, j'ai catégorisé et regroupé les réponses des étudiants et des étudiantes en fonction de grands thèmes que j'ai identifiés. J'ai par la suite hiérarchisé les sections en fonction du nombre d'énoncés abordant ces sujets et du nombre de personnes participantes concernées.

4.1.1 Briller sur le marché du travail

C'est d'abord pour avoir un avantage compétitif sur le marché du travail que les étudiants et étudiantes interrogés cherchent à maitriser l'anglais. En effet, la valeur ajoutée du bilinguisme dans le marché de l'emploi canadien est motivante pour les jeunes partout au pays (Séror et Weinberg, 2013). Pour plusieurs personnes participantes interrogées, cette langue est absolument nécessaire pour obtenir l'emploi de leurs rêves et faire plus d'argent.

> J'ai toujours considéré l'anglais comme la langue internationale. […] je considère que c'est une langue qu'il faut savoir parler, pour plus tard, pour trouver un travail. Entre quelqu'un qui a un niveau d'anglais plus faible et quelqu'un qui a le niveau d'anglais plus important, on prendra surement celui qui a un anglais plus important. (Max)[41]

[41] Certains passages des entrevues ont été légèrement modifiés pour une meilleure lisibilité à l'écrit (retrait des hésitations, des phrases inachevées ou des répétitions de mots par exemple), mais demeurent le plus près possible des originaux.

Trois d'entre elles considèrent qu'elles auront besoin de parler anglais couramment pour avoir leurs propres *business* et s'ouvrir à différents marchés internationaux.

> J'aimerais avoir une compagnie dans le futur au niveau international. Ce serait mieux en anglais, je pense. (Olivia)

Laurent croit que parler anglais peut lui procurer un meilleur salaire.

> Mettons si je vise le droit, ben aller à quelque part d'autre qu'au Québec, ben c'est mieux si tu veux aller dans d'autres grandes villes que Montréal, mettons le salaire de base à Montréal, mettons chez Stikeman Elliott, ça tourne autour de 90 000-100 000 $ pour les premières années, mais à New York, ça tourne autour de 200 000 $ US. Faque c'est sûr que là, parler anglais, ça me permettrait d'aller là-bas pis de faire plus d'argent. (Laurent)

Pour Charles, il est obligatoire de parler anglais pour travailler dans la région de Montréal.

> T'sais c'est rendu quand même quelque chose qui est commun, ben surtout dans la région de Montréal, c'est même selon moi obligatoire… Parce que tout le monde quasiment est rendu bilingue là... Faque moi je trouve ça important là, autant pour aller aux États-Unis que pour faire, genre, le travail que t'as, je pense que c'est important, pis je la vois, l'importance. (Charles)

Un étudiant espère, quant à lui, devenir diplomate et est convaincu qu'une maitrise égale du français et de l'anglais l'aidera à discuter avec des intervenants et intervenantes originaires de partout dans le monde.

> Moi, la diplomatie, c'est quelque chose qui m'intéresse, faque une des langues en diplomatie, ben c'est l'anglais, faque apprendre l'anglais pour pouvoir travailler que ce soit aux États-Unis, au Royaume-Uni, partout en Europe, en Afrique, en Asie, c'est vraiment important… (Jean-René)

Dans le domaine des sciences, les étudiants et étudiantes me parlent de leur grand désir de maitriser la terminologie scientifique utilisée partout à travers le monde. Comprendre les mots complexes propres au génie ou au corps humain,

par exemple, est une préoccupation. Ceci leur permettra de lire des articles scientifiques, participer à des conférences internationales et peut-être travailler dans un laboratoire.

> …ça ne me tentait pas de réapprendre, d'apprendre des choses pis de tout avoir à les réapprendre dans l'autre langue. Faque je me suis dit, en les faisant en anglais, je sauvais beaucoup de temps pis de toute façon, la science se passe beaucoup plus en anglais. (Charles)

> Moi j'aimerais ça travailler dans un laboratoire, pas particulièrement un laboratoire international, mais c'est juste que je risque peut-être de faire des publications en anglais, ça pourrait m'aider. J'ai été dans un stage en laboratoire à Montréal quand j'étais au secondaire, pis je m'étais rendu compte qu'il y avait plusieurs personnes dans le laboratoire qui parlaient en anglais. Donc ça m'a peut-être mis dans l'idée qu'il y avait beaucoup d'anglophones ici... (Mélanie)

Alors que certains individus se voient aller travailler à l'international, d'autres prévoient faire leur vie au Québec, mais cherchent à améliorer leurs chances de se trouver un travail qui leur plaise grâce à leur bilinguisme. Ceux et celles qui pensent avoir leur propre compagnie parlent de l'importance de maitriser l'anglais pour faire des affaires partout dans le monde. Les scientifiques en devenir ont bien conscience que l'anglais permet de communiquer à l'oral et à l'écrit avec les savants du monde entier. Bref, apprendre l'anglais pour se démarquer sur le marché du travail est la principale source de motivation de ce groupe à apprendre l'anglais.

4.1.2 Avoir un avantage compétitif pour entrer à l'université

Les personnes répondantes de cette étude sont également conscientes que la plupart des universités ont des programmes contingentés et sélectionnent les meilleures candidatures. Huit individus (sur 17) croient que leur bilinguisme va les aider à se démarquer du lot lorsque leur candidature seront étudiées. Cinq d'entre eux vont postuler à des universités anglophones, car ils savent déjà où ils aimeraient étudier. Deux d'entre eux veulent entrer dans les grandes écoles en

France et pensent que leur séjour en Amérique du Nord va contribuer à mousser leur candidature.

> Depuis que je suis vraiment petite, je pense depuis l'âge de 5 ans, je rêve de venir étudier à l'étranger, donc je me souviens, quand j'étais petite, je parlais à mes parents d'Harvard, d'Oxford, etc. …En France, des fois, dans certaines filières où on veut aller, [si tu n'as] pas un certain niveau d'anglais, tu peux pas être pris. (Carole)

> [Aux États-Unis,] les écoles, c'est comme on voit à la télé... J'ai déjà vu un reportage sur les universités aux États-Unis ou des choses comme ça, et j'ai vraiment envie d'aller dans une université aux États-Unis. (Marie)

> … j'étais au secondaire en français, pis je voulais aller à l'université en anglais, pis faire la transition, passer du bilinguisme au cégep, je pense que c'était un très bon *stepping stone*. (Jean-René)

> C'est sûr qu'en ce moment pour mes études post-cégépiennes 2.0., comme on dirait, je me vois pas aller étudier dans un milieu complètement francophone, absolument pas. Par exemple la Colombie-Britannique, j'aimerais peut-être me ramasser là parce que j'ai tellement tout le temps étudié en anglais, en plus j'ai fait une année d'université à McGill… c'est tellement imbriqué dans comment je pense comme je me vois pas juste partir de zéro pis pu faire d'anglais. (Mathieu)

Le Collégial international Sainte-Anne n'offre que des programmes préuniversitaires. La vaste majorité de sa communauté étudiante pense donc aller à l'université. Plusieurs répondants et répondantes racontent qu'être accepté à l'université de son choix est l'une de leurs principales sources de motivation à s'inscrire à un programme bilingue.

4.1.3 Le *Global English* : accomplissement personnel et ouverture d'esprit

Une autre raison d'apprendre l'anglais, c'est que cette langue permet de communiquer lors de voyages et d'entrer en contact avec des gens d'origines ethniques diverses. On désigne cette langue mondiale commune comme le « Global English ». En effet, la mondialisation du commerce, les voyages internationaux et les réseaux sociaux favorisent les échanges en anglais.

Vivre à l'étranger pour y faire carrière est également un rêve pour l'étudiante et l'étudiant de la France, Adeline et Max.

> Je sais que j'ai un peu en moi le rêve américain. Vous savez qu'on a beaucoup voyagé. Je sais que depuis que je suis allée aux États-Unis en 2015 et que je me suis vraiment plu là-bas, ben ç'a encore plus grandi en moi de vouloir venir aux États-Unis, genre en Amérique du Nord, parce que j'ai l'impression de me sentir plus à ma place, justement. (Adeline)

> Depuis tout petit, je sais que je veux partir vivre à l'étranger, pour y découvrir une culture internationale, pour approfondir mon anglais. (Max)

Nombreuses sont les personnes participantes à affirmer qu'elles veulent devenir des citoyens et citoyennes ouverts sur le monde, développer leur curiosité des autres cultures.

> Le français au Québec est différent du français international ou c'est moins usuel. Tu peux moins l'utiliser partout, je trouve que l'anglais c'est ça que ça permet... Tu peux tout faire avec l'anglais, dans le sens où tu vas aller dans un pays où c'est pas leur première langue mais y'en a tout le temps quelqu'un qui va parler en anglais. (Michèle)

Des termes comme « ouverture », « communication » et « curiosité » sont souvent utilisés. Plusieurs personnes déplorent le repli identitaire de certains Québécois et Québécoises qu'elles associent à une fermeture d'esprit.

> En pandémie, on voit que les nations, peu importe la nation, faut qu'on s'unisse, faire de quoi, genre à grande échelle, faque c'est dur d'être comme, rester juste dans notre enclos de français, français, français… (Julie)

Cinq répondants et répondantes affirment qu'ils veulent voyager et être compris partout. Ils mentionnent souvent leur développement personnel. Les étudiants et étudiantes veulent devenir de meilleures personnes en étant plus cultivées (3 énoncés), en apprenant autant de langues que possibles (3 énoncés), améliorer leur cerveau (1 énoncé) et en se donnant des défis personnels (1 énoncé).

> Bilingue, trilingue, le plus de langues que tu parles le plus avantageux… je pars de cette perspective-là, parce que justement tu peux atteindre plus de monde… Tous les établissements devraient avoir un aspect multilinguistique, je sais pas quoi, genre avoir plusieurs langues, et pas juste faire en une seule langue parce que maintenant genre on est tellement de plus en plus connecté au monde, on est obligé de s'adapter les uns les autres et comme on a des cultures différentes, des langues différentes, c'est important de se comprendre tous entre nous et je pense que, à l'école, on devrait plus insister sur les langues. Ben surtout là c'est le gouvernement canadien, si je pouvais m'adresser au gouvernement français ce serait de renforcer justement cet aspect : les langues vivantes, ça s'appelle langue vivante 1 et 2, parce que c'est catastrophique. Au niveau de l'enseignement et du système éducatif par rapport aux langues, je trouve que c'est pas du tout assez, il faudrait renforcer ça. (Adeline)

> J'ai pas envie de visiter des pays que je connais pas la langue. Je trouverais ça trop dur de communiquer. (Justine)

Les participants et participantes veulent apprendre des langues pour leur enrichissement personnel et perçoivent l'anglais comme la langue qui leur donnera la possibilité de communiquer avec des gens de partout dans le monde.

4.1.4 Le rôle de l'entourage

Précédemment, j'ai expliqué que j'avais choisi d'étudier en anglais au collégial et à l'université parce que mon père y tenait beaucoup. J'ai donc cherché à savoir si la pression de l'entourage avait contribué à convaincre les étudiants et étudiantes de choisir un programme bilingue. Cette question est importante puisque, contrairement à la motivation intrinsèque (vouloir s'accomplir par les études, un travail de qualité ou la culture personnelle), la pression de l'entourage est une source de motivation extrinsèque, donc un levier moins puissant lorsque vient le temps d'investir des efforts.

Cinq personnes sur 17, dont deux originaires de France, estiment que des membres de leurs familles les ont incitées à choisir un programme d'étude bilingue.

> C'est vrai que ma mère elle est hyper « il faut que t'ailles dans la meilleure université, il faut que tu fasses des choses plus à l'international […]. Venir au Canada c'est incroyable, genre c'est génial, c'est bilingue tu vas rencontrer du monde, ça va être complètement différent de ton environnement habituel. […]. » Elle veut notamment me pousser à aller à Toronto, à l'Université de Toronto, parce que c'est super bien,

> c'est grand, c'est très international, c'est très bien classé…c'est une bonne université dans le domaine où je veux aller... (Adeline)
>
> Pour ma grand-mère, c'était quelque chose de très important. […] Pour ma mère, c'est important parce qu'elle m'a inscrit à la prématernelle bilingue. (Mélanie).

Parfois, ce n'est pas la pression familiale, mais bien l'exemple de membres de la famille, qui les ont incitées à vouloir devenir bilingue. La mère de Laurent est fiancée à un nouveau conjoint anglophone. Sa belle-famille lui fait découvrir un nouvel univers culturel. Michèle et Carole, quant à elles, me mentionnent que leurs mères travaillent surtout en anglais. Michèle admire aussi beaucoup le parcours professionnel de sa sœur artiste.

> Ma mère travaille dans un bureau francophone et la majorité de ses réunions sont en anglais, pis elle parle anglais, c'est la langue qu'elle va utiliser quasiment plus souvent dans sa journée… Ma sœur a suivi des cours, mais est allée étudier à New York pendant un an et demi, puis est revenue pis elle parlait complètement anglais, pis ça l'a tellement aidée, c'est une artiste… sa carrière, c'est un bon coup, là, c'est un bon coup de pouce, faque là, ça m'inspirait, j'étais comme « wow »… faque c'est une source de motivation. (Michèle)

Une seule répondante, Julie, a affirmé au contraire que ses parents n'aiment pas l'idée qu'elle parle anglais.

> Y'aiment pas que je parle anglais. Parce que j'avoue que je parle franglais, faque ça, y'aiment pas ça, […] ils trouvent que le français est très important. Il doit être protégé pis je comprends, c'est vrai… Pis eux, ils ne maitrisent pas non plus super bien l'anglais, donc pour eux, c'est juste comme : « Parle français! » Mais y'aiment ça […] que moi j'apprenne l'anglais, c'est juste que comme quand je parle avec eux, c'est en français. (Julie)

En somme, un nombre plus restreint de participants et participantes de mon étude ont révélé que l'insistance de membres de leur famille ou l'exemple de personnes proches d'eux, ont contribué à forger leur opinion sur le bilinguisme.

4.1.5 Autres raisons : s'ouvrir des portes

Les répondants et répondantes de l'étude avaient parfois recours à des termes vagues pour expliquer leur intérêt à apprendre l'anglais sans être capables d'en expliquer le sens exact. Les deux expressions qui revenaient constamment étaient « l'anglais, ça ouvre des portes » (5 énoncés) et « on peut tout faire avec l'anglais » (2 énoncés).

Cinq personnes m'expliquent que leur consommation médiatique les attire vers l'anglais, que ce soit leur utilisation des réseaux sociaux, de la musique, du cinéma et des séries télévisées.

> C'est vrai que les films j'écoute qu'en anglais, dans mon téléphone, mon ordinateur, t'as tout en anglais. […] Donc je pense que ça une influence le fait que j'ai toujours eu le rêve américain, le cinéma tout ça, c'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup. (Adeline)

> C'est vraiment ma curiosité, en fait, de découvrir, ben de voyager ou de lire des livres, de regarder des séries et des documentaires, y'a beaucoup de choses en anglais et euh… je trouve qu'en version originale, c'est toujours mieux, et ouais, j'ai vraiment envie d'être bilingue depuis très longtemps. (Karine)

Une seule répondante, Adeline, dit exprimer mieux ses sentiments en anglais. Elle croit qu'à cause de sa consommation médiatique, elle est plus apte à parler d'amour dans la langue de Shakespeare.

> La façon dont j'exprime mes sentiments je suis beaucoup plus à l'aise en anglais qu'en français. Genre je trouve que c'est plus *deep* en anglais… Par exemple, j'ai un copain en France et genre toutes… les lettres d'amour que je lui écris, c'était tout en anglais, j'écris tout en anglais… je m'exprime mieux et je suis beaucoup plus à l'aise et pis même à l'oral, je m'en suis rendue compte y'a pas longtemps quand je racontais quelque chose à un ami français, j'ai juste *switch* en anglais quand je lui parlais d'un problème sentimental tout ça. J'ai juste *switch* en anglais et même lui il m'a dit « je m'en suis même pas rendu compte que t'as commencé à parler en anglais. » (Adeline)

La catégorie « autres » répertorie donc les énoncés qui ne sont ni liés au marché du travail, ni à l'université, ni à un désir de mieux s'accomplir dans un monde interconnecté, ni à l'entourage ou encore qui me paraissaient imprécis. Parmi les

raisons évoquées, on trouve la consommation médiatique et la possibilité de mieux exprimer des sentiments en langue seconde.

4.1.6 Conclusion

Les étudiants et étudiantes se disent très motivés à apprendre l'anglais, parce que la maitrise de cette langue est perçue comme étant essentielle pour la réalisation de leurs projets futurs. Avoir un avantage compétitif pour les études universitaires et le marché du travail figure parmi les motifs principaux. Certains individus évoquent aussi la curiosité culturelle et l'accomplissement personnel comme motivations à apprendre l'anglais. Ils veulent voyager, s'ouvrir sur le monde, découvrir d'autres cultures et entrer en contact avec le plus de gens possible. D'autres font part de leur volonté de plaire à leurs parents. Certaines personnes ont également des motivations moins claires telles que « ça ouvre des portes » ou « c'est tellement important ». Enfin, de plus rares étudiants évoquent la consommation médiatique, dont la musique, les séries télévisées et les réseaux sociaux, comme motivation pour apprendre l'anglais.

4.2 La motivation de s'inscrire à un programme collégial bilingue

Les participants et participantes de cette étude auraient pu choisir un cégep anglophone tels que Dawson ou John Abbott. Pourquoi avoir choisi de s'inscrire spécifiquement à un programme collégial où la moitié de leurs cours seraient en anglais et l'autre moitié en français ?

4.2.1 Les facteurs psychologiques : l'éducation bilingue, c'est plus rassurant!

J'ai demandé à mes volontaires pourquoi ils n'avaient pas tout simplement choisi d'aller dans un établissement unilingue anglophone. Pour plusieurs d'entre eux, le bilinguisme est une solution rassurante, moins brutale.

> […] tout faire en anglais, je trouve [que] la rupture, ce serait trop gros parce qu'on perd nos repères… Par contre, avoir ce mélange permet aussi en même temps d'être rassurée avec le français et fait évoluer notre anglais, donc je dirais que ça compense. (Carole)
>
> […] je pense que ça aurait été comme plus direct comme changement tandis que là c'est plus graduel… (Olivia)

Des personnes étudiantes ont apprécié la possibilité de remettre leurs travaux en anglais ou en français, option qui est toujours possible selon la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du Collégial international Sainte-Anne, sauf bien entendu dans les cours de langue.

> […] j'ai la porte de sortie « français » pour la remise de travaux pour peu importe quoi, mais un cégep uniquement en anglais, la porte de sortie est moins là, donc on peut l'essayer, mais ça ne fonctionnera pas avec tout le monde… C'est plus ça, une bouée de sauvetage. (Arthur)

D'autres ont apprécié l'approche progressive du CiSA. À la première session, un seul cours de formation spécifique est en anglais. À la deuxième session, on augmente le rythme et ainsi de suite jusqu'à la dernière session où la majorité des cours sont en anglais.

> Comme cela ça te donne l'option, tu ne veux pas que ça soit trop lourd, mais tu veux quand même suivre un cours en anglais, tu peux juste en prendre un à la place que tous tes cours soient en anglais si tu veux juste essayer voir ça va être comment. (Nathalie)

Les participants et participantes voulaient apprendre l'anglais, sans pour autant sacrifier leurs résultats scolaires. Aller dans un établissement où la vaste majorité de la population étudiante et une bonne part du corps professoral sont francophones apaise les craintes de Laurent, car il se sent sur un pied d'égalité.

> …si on est moins bons en anglais, ou on fait une « immergence » qui est trop radicale, ben ça peut être dur sur les notes faque l'adaptation est pas mal plus dure que si c'est la moitié de nos cours seulement qui est tout en anglais. C'est moins difficile parce que l'autre moitié de nos cours c'est en français, faque on a moins besoin de s'inquiéter parce qu'on comprend mieux. (Laurent)

Dans l'ensemble, c'est surtout l'expression orale qui semble susciter des angoisses. Pour certaines personnes, s'exprimer en anglais devant des francophones est tout simplement moins inquiétant que devant des anglophones.

> […] on a moins peur de s'exprimer devant le groupe parce que tout le monde est de niveau comparable, c'est moins gênant que devant un groupe d'anglophones […]. Ici on est avec des gens dans la classe qui parlent le français et l'anglais, pis y'a aucune honte, on pourrait dire. (Jean-René)

> C'était le stress d'avoir 100 anglophones qui vont te regarder, pis là c'est moins pire, la majorité sont francophones, t'sais, ils viennent des secondaires privés francophones pour la plupart, mais c'était cette crainte-là de complète immersion qui me faisait peur. (Michèle)

Certains répondants et répondantes sont également rassurés par la présence de membres du corps professoral qui ont l'habitude de travailler avec une clientèle en langue seconde. En classe, des stratégies pédagogiques comme parler plus lentement ou réexpliquer en français si nécessaire sont souvent employées.

> […] la majorité des cours que j'ai en anglais, si on ne comprend pas, ils vont nous expliquer avec d'autres mots en anglais et si on ne comprend toujours pas, ils vont utiliser le français. Mais ils essaient vraiment de toujours nous expliquer en anglais, mais de façon pour qu'on comprenne. (Arthur)

> Je dirais que les profs sont habitués […] à avoir des personnes qui parlent [français]… ils te jugent pas pour ton niveau d'anglais, c'est ce que j'ai remarqué parce que mon

> niveau n'était pas bon, pis t'sais pis j'étais très stressée, mais mes profs sont habitués, ils vont pas te faire répéter trois fois juste pour te mettre *on the spot*… (Julie)

Plusieurs personnes étudiantes rapportent que l'expérience de suivre un cours en anglais peut varier grandement selon la langue maternelle du professeur et sa capacité de se mettre à la place d'une personne suivant un cours en L2. Plusieurs rapportent qu'un professeur francophone enseignant en anglais peut faire moins peur qu'une personne anglophone. Par exemple, avec une professeure anglophone, on ne comprend pas toujours tout et on n'a pas la possibilité de lui poser des questions en français. En contrepartie, avec un professeur francophone, il est plus difficile de résister à la tentation de s'adresser à lui en français, ce qui peut nuire à l'expérience immersive.

> Ma professeure est très compréhensive et elle, elle ne s'attend pas à ce que tout le monde comprenne parfaitement ce qu'elle dit donc elle est très encline à répéter donc c'est très rassurant d'avoir des professeurs comme ça, mais du coup maintenant je pense que si du jour au lendemain elle commençait à faire ses cours plus normalement, entre guillemets, j'aurais pas vraiment de problème à comprendre. (Thomas)

Dans l'ensemble, les étudiants et étudiantes semblent partager la position de Mélanie : les études bilingues sont « moins pires » qu'on pourrait le croire.

> J'ai déjà dit à des personnes par contre qui me demandaient si c'était difficile en anglais, je leur ai déjà dit « ah non, tsé je pensais peut-être que ça aurait été difficile, que j'allais peut-être avoir de la misère au début, mais finalement ça c'est beaucoup mieux passé que je pensais. » (Mélanie)

En conclusion, la transition entre l'école secondaire ou lycée et le collégial est déjà un moment stressant dans le parcours scolaire. Le choix du bilinguisme augmente certes un peu l'anxiété de ceux et celles qui doutent de leur maitrise de leur L2. Toutefois, personne ne remet en question son choix d'étudier en anglais la moitié du temps puisque les répondants et répondantes considèrent qu'un programme

bilingue est, somme toute, rassurant par rapport à un programme unilingue anglophone.

4.2.2 Étudier certaines matières en français

Les étudiants et étudiantes ont mentionné qu'ils préféraient faire certaines matières en français. Seules deux personnes ont évoqué leur préférence à suivre leurs cours de littérature en français. Ce sont surtout les trois cours de philosophie (6 énoncés) que les répondants et répondantes ont cherché à faire dans leur langue maternelle afin de mieux exprimer leur pensée. D'autres m'ont parlé de leur cours d'histoire (2 énoncés) et de biologie (1 énoncé).

> Philo! Moi j'adore que ces cours-là soient en français… Dans mon cas, c'est pas difficile, mais y'en a qui trouvent ça plus demandant, mais que ce soit en français, ça m'aide pis j'aime mieux ça. (Michèle)
>
> […] par exemple mon cours de philo, j'aime mon cours de philo, mais c'est… c'est des écrits qui sont très poussés, pis qui nécessitent une compréhension très demandante, donc le fait de les avoir en français, au moins pour le moment, ça m'aide plus que si c'était en anglais. (Jean-René)

Certaines personnes mentionnent aussi l'utilité de faire l'acquisition de deux terminologies, ce qui leur donne l'impression d'être un lectorat encore plus polyvalent.

> Biologie en anglais, ça j'avoue que des fois, je rusherais peut-être un peu parce que c'est beaucoup de terminologie spécifique. Est-ce que je pourrais le faire ? Oui, mais il me faudrait un petit temps d'adaptation. (Mathieu)
>
> D'une session à l'autre, d'un cours à l'autre, ça change de nom. […] Après ça, si on va dans un autre programme ailleurs, ben même si c'est les mêmes termes, c'est pas la même langue pis qu'on connait pas la traduction… c'est encore une autre adaptation, tandis que le bilinguisme, ben ça nous permet d'avoir déjà une avancée là-dessus. (Arthur)
>
> […] des mots qu'on n'entend pas souvent, parce que c'est des termes précis… en économie, les termes que tu connais en français, c'est pu les mêmes en anglais… c'était ça ma plus grande crainte au début, mais là, après ça, au fil des sessions, j'ai travaillé sur l'écriture, pis là, en ce moment, j'essaie de tout assimiler, pis de perfectionner mon écriture, pis mon parler. (Michèle)

Au Collégial international Sainte-Anne, les cours de formation générale sont en français (littérature, philosophie et éducation physique), sauf pour le cours *English as a second language*. La plupart des cours de concentration sont donnés en anglais (par exemple mathématiques, chimie, physique, politique, économie et psychologie). Les cours de biologie et d'histoire, nécessitant davantage de mémorisation, sont offerts en français. Les cours complémentaires peuvent être suivis dans les deux langues, selon l'offre disponible.

4.2.3 Pour ne pas perdre mon français

Les personnes étudiantes ne rêvent pas toutes de quitter le Québec pour vivre une vie de luxe à Los Angeles ou à New York. Au contraire, six participants et participantes ont exprimé que leur attachement à la culture québécoise était fort et que, pour cette raison, ils ne voulaient pas étudier dans des cégeps anglophones. Il était important pour eux de garder un excellent français à l'oral et à l'écrit.

> […] je sais qu'il y a beaucoup de gens qui veulent aller juste en anglais parce qu'ils veulent parler anglais pis sont comme français blablabla, mais moi, je trouve ça important de pouvoir parler les deux langues, pis je trouve ça décevant quand quelqu'un au Québec ne parle pas français… (Nathalie)

> […] la langue française, je l'ai dit tantôt, je la trouve belle, je la trouve importante, j'aime que je la garde aussi, pis je la maitrise autant bien ou encore mieux qu'avant. Mes cours de français sont bien faits aussi, donc je pense que ces aspects-là, de garder autant ma qualité de français pis de garder ma langue, mais juste en ajouter une supplémentaire, pis me permettre de me perfectionner, ben t'sais, je pense que c'est plus important, pis pouvoir maitriser les deux, c'est un plus grand avantage que juste parler une langue… (Michèle)

> […] je suis quand même fier Québécois, là, faque c'est sûr que j'aime le français, que c'est une bonne balance où le français domine encore, mais ça nous permet de nous immerger dans l'anglais. (Laurent)

Selon Julie, les programmes bilingues ne s'adressent pas à tout le monde. Il est préférable que des étudiants et étudiantes ayant de la difficulté suivent un parcours régulier :

> Pour des personnes qui ont de la difficulté en français mais qui viennent à une école bilingue, ça peut vraiment endommager leur capacité à parler en français, pis ça peut être aussi un facteur à considérer. (Julie)

Olivia et Justine sont plus vulnérables au bilinguisme soustractif. Elles pensent que leur français serait en danger si elles ne fréquentaient pas partiellement l'école en français :

> [Le programme bilingue] me permet vraiment de continuer à garder mon français parce que sinon quand je vais être avec mes amis, ça va souvent être l'anglais qui va prendre le dessus. (Olivia)

> […] de pas perdre la langue française, parce que j'ai l'impression que si je parle juste en anglais, mon français, il va se détériorer, comme j'ai une amie dans mon autre école, elle était à la même école secondaire que moi, maintenant son français, il est beaucoup moins bon, on va dire, sa prononciation est moins bonne aussi, pis elle a de la misère à *switcher*, on va dire, en français. (Justine)

Olivia affirme que ses parents ont insisté pour qu'elle choisisse une école bilingue plutôt qu'une unilingue anglophone pour qu'elle continue à s'exprimer dans sa langue maternelle.

> Mes parents ils veulent vraiment que je continue à parler français, c'est très important, ça va comme moins bien, c'est en train un peu de disparaitre, pis ils veulent pas m'encourager dans cette direction-là. (Olivia)

Mathieu, quant à lui, a choisi une école bilingue pour rassurer ses parents qui ne voulaient pas le voir échouer dans un établissement collégial anglophone.

> […] quand je leur ai dit que je voudrais étudier en anglais, c'est sûr qu'eux en tant que francophones y'avaient un peu peur que j'envoie mon enfant dans la gueule du loup, mais vu qu'il y avait une transition, c'était intéressant pour eux. (Mathieu)

Il est à noter qu'aucune personne originaire de France n'a exprimé d'anxiété par rapport à la disparition du français en Amérique du Nord. Comme il y en avait six dans mon étude, on peut conclure que plus de la moitié des francophones du Québec (6/11) ont parlé de leur souci de préserver la langue française dans la première entrevue. De leur point de vue, leur choix d'étudier dans un programme bilingue était un compromis entre leur désir d'apprendre l'anglais pour leur futur et leur intérêt de préserver la langue française.

4.2.4 Apprendre l'anglais pour améliorer sa motivation scolaire

C'est le thème principal de cette étude : **quels sont les liens entre le choix d'étudier dans un programme menant à l'obtention d'un DEC bilingue et la motivation des étudiants à réussir dans leurs études?** Certaines personnes répondantes m'ont répondu que le fait d'étudier en anglais améliorait leur motivation scolaire avant même que je leur pose directement la question. La motivation est accrue parce qu'elles sont plus enclines à investir de l'énergie dans la réalisation de leurs travaux scolaires, comme Michèle par exemple.

> Ça agit comme une source de motivation à plus me pousser. T'sais un travail habituellement qui m'aurait pris peut-être 2 heures à faire, là, m'en a pris 4 à cause que c'est en anglais, pis j'ai plus de recherche pis plus de travail, d'effort à mettre, toutefois c'est un beau défi, pis ça m'a juste poussé à être meilleure. (Michèle)

D'autres disent que les cours en anglais favorisent leur concentration et/ou leur attention. Il serait moins tentant de faire autre chose pendant les cours.

> C'est sûr que quand c'est pas notre langage premier on est attentif, je dirais quand même, pour rien perdre, aucun détail… souvent plus tard, selon les contextes, je comprends le mot, t'sais le mot que je comprenais pas au départ, là je réalise, pis là, avec les liens, des concepts, je vais comprendre c'est quoi par après. (Arthur)

> Je pense que je suis plus attentive dans le cours en anglais parce qu'en français c'est plus facile de faire les choses en même temps, parce que c'est la langue que je parle depuis toujours, alors qu'en anglais, si par exemple je décide, je ne sais pas, d'aller regarder une note qui est apparue en même temps pendant que je suis dans le cours, c'est sûr que cette partie du cours, je ne l'aurais pas. (Carole)

Alors que certains étudiants et étudiantes parlent de l'attention accrue dans un cours en L2 comme d'un avantage, d'autres sont moins catégoriques et expriment que la nécessité de bien écouter l'enseignant et l'enseignante accroit aussi le quotient de difficulté :

> Quand c'est en français, j'arrive à suivre beaucoup plus facilement, alors qu'en anglais, faut vraiment que je sois à 1000 % dans ce que dit le professeur, sinon, je décroche vraiment très vite, faut vraiment que je me concentre beaucoup plus. (Karine)

D'autres étudiants trouvent les cours L2 plus stimulants parce que leur journée leur paraît moins monotone. Il y a beaucoup de changements : de langue, de culture et d'énergie.

> Je trouve ça plus stimulant du coup, parce qu'on ne se lasse pas […]. Ben là t'sais que t'as un cours en français, qu'est-ce t'écoute, tout ça, tu vas à un autre cours, ça change. C'est comme si ça changeait une *vibe*, en fait j'ai l'impression. Quand on change de langue pour moi, chaque langue représente une *vibe*, je sais pas si le mot vibe c'est correctement approprié, parce que genre, atmosphère, ambiance, et du coup, j'associe chaque langue à un état d'esprit différent, et du coup, le fait de changer, ben ça fait… c'est plus stimulant et plus dynamique et c'est moins lassant. Une journée de cours, c'est une journée de cours ici, en moitié anglais, moitié français, c'est moins lassant et ennuyant qu'en France, 8 heures de cours d'affilée en français... (Adeline)

Max pense que le fait d'étudier dans un programme bilingue améliore sa performance :

> Je pense que si j'étais qu'en français, j'aurais de moins bonnes notes, justement… Parce que vu que le français est ma langue maternelle… du coup je réfléchis moins à mon contenu, je pense que je le travaille moins que si je le fais dans une langue qui n'est pas la mienne. Parce que dans une langue qui n'est pas la mienne, je vais chercher à bien m'exprimer, à chercher les bons mots… à travailler mon contenu, alors que dans ma langue maternelle, je vais être plus direct, plus simple et une langue moins soutenue, je pense. (Max)

Enfin, des étudiants et étudiantes croient que le bilinguisme est plus motivant parce qu'ils ont l'impression d'être en train de s'améliorer.

> En français, j'aime ça parce que je suis un peu plus à l'aise pis en anglais j'aime ça parce que je sens que je suis en train de m'améliorer et apprendre un peu des nouvelles choses. (Mélanie)

En somme, les participants et participantes étaient bien conscients qu'en s'inscrivant à une formation postsecondaire bilingue, ils auraient à travailler plus fort pour comprendre les cours, acquérir une nouvelle terminologie, pour rédiger des travaux et pour s'adapter aux changements constants entre les espaces linguistiques et culturels. Force est de constater que pour six d'entre eux, il s'agit non pas d'un problème à surmonter, mais d'un défi motivant à relever.

4.2.5 L'anglais est plus facile pour moi

Une seule personne, pourtant francophone « depuis toujours », estime que l'anglais écrit est plus facile que le français écrit, ce qui lui permet d'avoir de meilleurs résultats scolaires.

> Je trouve que les mots… y'a moins comme de règles particulières de grammaire, plus tout le temps de la répétition, moins d'exceptions. (Olivia)

Il s'agit de la seule répondante qui m'a mentionné ceci. Les autres ont plutôt estimé qu'un cours en anglais est plus difficile qu'un cours dans leur langue maternelle.

4.2.6 Conclusion

Les étudiants et étudiantes présentent leurs expériences dans un programme bilingue comme étant positives. Ce serait plus sécurisant qu'un programme unilingue anglophone et faire certaines matières en français (philosophie, histoire et biologie) serait apprécié. Pour les personnes participantes, le bilinguisme est justement un compromis leur permettant de ne pas perdre leur français. Une minorité croit avoir subi un préjudice (notes moins hautes) en raison du bilinguisme (2 sur 17). Au contraire, quatre d'entre eux croient que leurs notes sont plus hautes à cause de leur intérêt supplémentaire pour l'apprentissage de l'anglais. Les onze autres croient que leurs résultats auraient été semblables s'ils avaient suivi un enseignement francophone.

4.3 Les défis d'étudier dans un programme bilingue

Les personnes ayant participé à l'étude se montrent favorables au parcours bilingue dans lequel elles se sont engagées. Toutefois, ce choix n'est pas sans risque. Les problèmes rencontrés ont surtout été présentés par les étudiants et étudiantes inscrits en 1re année de leur DEC. Rappelons que la première série d'entrevues a été effectuée en septembre et en octobre 2021, soit quelques semaines après la rentrée scolaire. Notons aussi que les individus fraîchement arrivés de France sont ceux qui ont trouvé l'expérience la plus difficile.

4.3.1 Le choc initial

S'adapter aux études supérieures est déjà difficile selon la littérature scientifique et c'est encore plus vrai en contexte bilingue (Séror et Weinberg, 2013). Les

étudiants et étudiantes de 1re année de cette étude s'expriment bien davantage sur les difficultés vécues lors des premières semaines de cours dans leur programme bilingue. Pour certains, il s'agit bel et bien d'un choc linguistique.

> La première fois où je suis allée dans un cours en anglais, c'était en chimie, elle parlait… elle a essayé de parler lentement pour moi, mais déjà il fallait que je rattrape tout ce que j'avais loupé et en plus, ils commençaient de nouvelles choses, en anglais, donc c'était quand même assez compliqué au début. (Marie)
>
> Il va y avoir certaines incompréhensions de départ qu'il faut plus approfondir surtout dans les débuts, je crois dans les matières, parce que par exemple, le cours de chimie, ben les bases de chimie… il faut comprendre certains termes […] y'a une base qui est à refaire, qui n'aurait pas été à refaire par exemple au cégep francophone. (Arthur)

Le « choc » des premières semaines semble avoir été vécu encore plus durement par les étudiants scolarisés en France.

> […] par rapport aux Canadiens… c'est sûr qu'ils parlent bien anglais, ils comprennent… c'est sûr qu'on a l'impression… d'être… pas inférieurs à eux, mais vu qu'ils sont très à l'aise en anglais, ils n'ont pas peur de parler même s'ils font des fautes, ils participent en anglais… (Marie)
>
> […] quand on a des lectures comme dans les cours, j'utilise beaucoup de WordReference pour avoir des mots complexes, bah, par exemple, en économie où, des fois, il y a des termes compliqués, mais j'ai l'impression que oui, ça va de mieux en mieux. J'arrive à faire les liens, en fait, entre les mots que je connais et comment ils sont utilisés pour comprendre le sens de la phrase. (Karine)

Ces étudiants et étudiantes constatent toutefois une amélioration graduelle de leurs habiletés langagières.

> Pour moi, ça me demande de la concentration et beaucoup de travail, mais je pense, j'ai l'impression que ça va de mieux en mieux et que je m'habitue… de plus en plus, même si ça fait pas très longtemps que je suis là. (Karine)

La concentration est un défi de chaque instant.

> J'ai l'impression d'être moins dans le coup. Parce que si je fais autre chose ça me nuit, bah je sais même plus de quoi on parle. Ouais faut vraiment que je reste concentrée. Tandis que dans un cours en français, je sais que je vais pouvoir juste m'asseoir, d'écouter et si j'ai besoin de faire quelque chose, j'prends juste deux minutes, ensuite j'me remets dans le cours. Quand c'est un cours en anglais, non, je peux pas faire ça. (Marie)

Dans un cours suivi en L2, il faut être plus concentré, on retient moins le contenu et il faut travailler plus fort. Toutefois, la situation semble s'améliorer au fil du temps, tel qu'en témoignent les étudiants et étudiantes de 2e année réfléchissant sur leurs premiers cours en anglais.

> Au début du cégep […], ça m'en demandait un peu plus. Après deux sessions, je comprends tout du premier coup, j'ai pas besoin de réflexion, c'est comme automatique, comme ce quelqu'un parlait en français, y'a aucune différence, mais c'est plus au parler […] des fois, l'écrit aussi, c'est l'anglais on se dit « ah c'est facile », mais à mon avis, je trouve ça plus difficile que le français parce que je trouve des fois, c'est trop simple faque là, j'essaie de le compliquer, mais dans le fond, la phrase, c'est le même mot, y'a pas de synonyme à ce mot-là, faque tu cherches trop un terme, mais au parler, c'est […] la plus grande difficulté. (Michèle)

> Mon attention en anglais, je trouve qu'elle est moindre… peut-être parce qu'en français… même quand je suis dans la lune, mon cerveau écoute pis comme t'sais je comprends les notions pareil, mais quand je tombe dans la lune en anglais, je suis déconnecté parce que t'sais c'est pas la langue qui est la plus familière pour moi, faque mon cerveau reconnait pas les mots, pis y suit pas, il porte pas attention, sans que je m'en rende compte. (Laurent)

Michèle ajoute qu'une fois le choc initial estompé et qu'on est en mesure de comprendre les professeurs, on peut travailler sur d'autres défis linguistiques tels que la communication orale.

> Je me trouve bonne de mieux comprendre, t'sais au début du cégep, t'sais c'était plus difficile, pis là y'étaient comme, c'est ça, t'sais la première [année de] cégep, première session, nouvelle session, c'était la compréhension, là t'entends tout. Là tu peux l'appliquer, t'sais, tu focusses un petit peu plus sur comment parler, comment t'exprimer. (Michèle)

En conclusion, les premières semaines peuvent être éprouvantes pour ceux et celles n'ayant jamais été en contact soutenu avec l'anglais. Le corps enseignant

a un rôle important à jouer pour donner de la confiance aux personnes qui étudient en L2. Toutefois, comme nous le verrons au chapitre cinq, les étudiants et étudiantes qui disaient vivre du stress en lien avec l'anglais à la session d'automne se disent plus en confiance à la session d'hiver. Le choc initial semble s'estomper rapidement.

4.3.2 Le franglais

Le désavantage de l'éducation bilingue le plus fréquemment énoncé par les personnes participantes, c'est la confusion entre les deux langues. J'ai d'ailleurs pu constater plusieurs anglicismes lors de nos entretiens. Le fait de parler en utilisant des mots de langues différentes dans une même conversation n'est d'ailleurs pas unique : il est commun dans les Cégeps de la grande région de Montréal étudiés par Lamarre *et al.* (2004), tant anglophones que francophones. Selon les chercheuses, ce serait une conséquence directe du plurilinguisme de Montréal.

Certains participants et participantes sont conscients que les anglicismes nuisent à leur élocution.

> Tu commences ta phrase en français, pis tu dis des termes en anglais, pis c'est laid. (Julie)
>
> Des bouts de phrases qui vont être en anglais ouais, dans l'équation ça peut être moitié anglais moitié français, ou des petits mots en anglais. (Adeline)

Nathalie, quant à elle, n'est pas perturbée outre mesure par son franglais qui est devenu pour elle une forme de communication naturelle :

> Je fais beaucoup de franglais. Je pense que c'est ce que je fais le plus souvent. Mais juste des fois il y a un mot qui sort en anglais ou un mot qui sort en français. Alors le

> fait que mes amis parlent les deux langues, ça permet de communiquer plus. (Nathalie)

Elle se croit capable de parler uniquement en français si la situation l'exige.

Adeline, quant à elle, constate beaucoup plus des difficultés en orthographe qu'elle n'en avait auparavant.

> Depuis que je suis arrivée au Canada, y a beaucoup l'anglais qui s'est intégré beaucoup plus dans ma vie, ce qui fait que maintenant… je vais douter… de l'orthographe de mots en français parce que j'ai tellement plus l'habitude d'écrire en anglais maintenant comme c'est un peu fifty-fifty, y a des mots sur lesquels j'aurais jamais douté avant en français que maintenant genre je vais hésiter, bon je vais finir par l'avoir, mais je vais hésiter, je vais me poser des questions […] tout le temps. (Adeline)

La plupart des étudiants et étudiantes souligne voir aucun inconvénient à alterner entre les cours en anglais et des cours en français comme Jean-René qui « ne le remarque pas vraiment ». Mais ce n'est pas le cas de tout le monde.

> […] c'est l'habitude qu'on a de parler français, c'est pas notre habitude de passer d'une langue à l'autre pour apprendre une matière, c'est plus dur… mais je trouve que c'est pas non plus impossible. (Marie)

De plus, il y a beaucoup d'ambigüité dans une classe bilingue. On ne sait jamais dans quelle langue s'adresser aux autres personnes, parfois même aux professeurs!

> […] c'est quand même gossant […] parce que tu sais pas quand tu vas parler à quelqu'un mettons ton voisin de bureau à côté s'il parle plus anglais ou français, majoritairement un peu plus français… (Olivia)
>
> J'ai des cours que comme sont en anglais, mais comme le prof *switche* anglais-français, pis j'ai des cours qui sont supposés être en français mais qui sont en anglais. (Nathalie)

Pour Karine, lorsqu'une personne parle en anglais dans un cours donné en français, la confusion règne.

> Par contre, quand par exemple y'a des étudiants québécois qui sont plus à l'aise en anglais, donc par exemple en *philo*, ils te posent une question en anglais alors qu'on est dans un cours français... je vois qu'il faut que j'me remettre dedans parce que j'suis dans un environnement français. Faut que j'me remettre à dire : « Ah, là c'est d'l'anglais, il faut que j'me remettre dedans ». (Karine)

L'utilisation du franglais est un problème réel identifié par les personnes participants. Elles constatent que même le personnel y a parfois recours. Les étudiants et étudiantes sont constamment amenés à s'exprimer dans une langue, puis dans l'autre, dans une même journée. Plusieurs comparent leur cerveau à un interrupteur qui allume et éteint les lumières. Certaines personnes expriment de légères inquiétudes à cause de la fréquence des anglicismes dans leur discours, la plupart considèrent cette confusion comme un mal nécessaire.

4.3.3 La difficulté de s'exprimer à l'oral en anglais de peur d'être jugé

L'insécurité linguistique dans les cours de langue est un thème bien connu des spécialistes en éducation et des linguistes. Les étudiants et étudiantes du Collégial international Sainte-Anne vivent cette insécurité au quotidien. La communication orale semble générer plus d'anxiété pour eux que les autres formes de communication en anglais.

> J'ai moins envie de m'exprimer quand il y a des anglophones autour de moi. J'ai pas envie de parler anglais avec des anglophones. (Max)

Les participants et participantes les moins bilingues éprouvent des difficultés à exprimer leur pensée à l'oral. Un problème récurrent, c'est le fait de chercher les mots et de manquer de vocabulaire.

> […] ce qui m'arrive souvent dans des cours en anglais […] c'est un peu cliché de dire ça mais pendant les cours en anglais, je me dirais « ah je sais pas comment dire tel mot en français. » (Thomas)
>
> […] surtout en chimie, la première session c'était difficile parce que nommer les éléments, ça se fait différemment (…) j'ai dû apprendre ça en chimie mais comme, dans d'autres cours, j'ai pas dû apprendre des différents mots parce que c'était en français, faque ça l'aidait des deux côtés. (Nathalie)

La participation en classe, particulièrement les discussions et les débats, semble être plus difficile chez certains individus.

> Quand le cours est donné en anglais je vais participer en anglais, par contre, mon niveau de participation va être beaucoup plus bas […] par non-fluidité. […] Je vais en poser des questions quand j'ai besoin d'en poser, mais c'est… moins naturel. (Arthur)
>
> C'est sûr que si c'est un cours en anglais, j'ai beaucoup moins tendance à parler parce que même si je comprends bien l'anglais, j'ai plus de difficulté à m'exprimer en anglais, parce que je ne pratique jamais mon parler anglais. (Mélanie)
>
> Bien c'est sûr que je crois que si je me retrouvais en face de quelqu'un qui parle très bien anglais dans un débat, je pense que je n'aurais pas les mots tout le temps. Voilà, des fois, je cherche mes mots, comment dire cette phrase-là, je sais que j'ai fait une erreur. (Carole)

D'autres font mauvaise fortune bon cœur, tout en ayant conscience de leur handicap.

> […] je m'affirme un petit peu et […] même si j'ai un accent très français, j'arrive à l'assumer et à parler comme ça devant tout le monde. (Karine)

Il est en effet plus long pour les francophones de penser à une question ou à un commentaire en anglais et de le formuler correctement afin d'être compris par les autres.

> Le français étant ma langue première, faut tout le temps que je repense si je me dis t'sais, je me dis la phrase en français, là, je me dis : « ok… comment je la traduis ? » Faque le processus est plus long, c'pas comme ça sort directement faque c'est avancé, je peux faire mes travaux à l'écrit, à l'oral sans problème, mais y'a une grande réflexion, ça vient pas naturel, comme je peux […] m'exclamer en français, t'sais sans tout le temps […] je lève la main plus dans un cours en anglais parce que je veux penser à ma question t'sais en levant la main contrairement à un cours en français je le dirais vite comme ça. (Michèle)

La participation était encore plus gênante pour les étudiants et étudiantes qui ont dû suivre leurs cours à distance pendant l'année scolaire 2020-2021, à cause de la pandémie de Covid-19. La communauté étudiante n'a eu que quelques semaines pour apprendre à se connaitre à la rentrée 2020 avant que le gouvernement n'oblige les établissements collégiaux à offrir uniquement des cours en ligne. Cette situation a complexifié la tâche des personnes suivant un cours dans leur L2. Elles devaient à la fois comprendre la matière expliquée en anglais à distance et participer tout en étant filmées.

> En *Zoom*, là, des fois, c'est gênant devant 30 personnes que tu connais pas. Là on se connait tous, on est moins gênés... (Michèle)

Les étudiants et étudiantes ayant plus de difficulté à s'exprimer à l'oral vivent deux types de blocages simultanés. D'une part, ils manquent de vocabulaire pour exprimer leur pensée et c'est frustrant. D'autre part, ils ne sont pas toujours respectés par ceux et celles plus habiles avec la langue.

> C'est juste que, vu que je n'ai pas autant de vocabulaire qu'en français, j'ai tendance à répéter les mêmes mots au lieu de diversifier, quoi… Parfois, une autre personne plus à l'aise en anglais nous couple la parole pour compléter nos phrases. Elle a un meilleur accent et on sent la différence. C'est frustrant. (Carole)

La communication orale est donc un défi à surmonter pour quiconque se lance dans un DEC bilingue. Les étudiants et étudiantes sont amenés à s'exprimer en anglais sur des sujets complexes comme la situation géopolitique dans le

Caucase, la place de l'intelligence artificielle dans le marketing et le calcul différentiel et intégral. Toutefois, la majorité de la population étudiante du CiSA est francophones et connait des défis comparables. Ainsi, fréquenter un programme bilingue avec d'autres francophones s'avère rassurant.

4.3.4 Les travaux d'équipe

La situation est bien connue des enseignants et des enseignantes du collégial : les travaux d'équipe génèrent parfois des conflits ! En contexte bilingue, la situation est encore plus complexe. Il faut choisir une langue pour communiquer au sein de l'équipe et convenir d'une langue dans laquelle sera rédigé et remis le travail.

> […] souvent dès qu'il y en a un qui commence à parler en français, tout le monde va commencer à parler en français, mais au début, quand c'est moi qui commençais à parler, généralement j'essaye de parler en anglais pour lancer le truc, mais ça dépend des cours et l'état de fatigue. Généralement on est tous fatigués. C'est fort probable qu'on le fasse en français. (Carole)

Thomas, par exemple, choisit toujours de rendre ses travaux et de rédiger ses examens dans la langue du cours même si cela est plus difficile pour lui.

> […] ce que j'essaie de faire, c'est les devoirs et même les interrogations, là, c'est de les faire en anglais pour que ça me force à comment […] convertir des notions que j'avais en français en anglais, comme en maths aussi, ça me fait la même chose parce que les interros, elles sont en anglais, mais euh […] sinon oui, ça me demande un peu d'effort. (Thomas)

Tous ne partagent pas la même philosophie et ceci peut causer des frictions dans le cadre des travaux d'équipe. Pour plusieurs, il est préférable de remettre le travail

dans la langue du cours, alors que pour d'autres, mieux vaut rendre le travail en français pour avoir une meilleure note.

> […] pendant les travaux d'équipe, dans les cours en anglais, on a le choix de remettre soit en français ou dans la langue du cours donc anglais, puis souvent c'est français qui va remporter parce que les gens sont plus à l'aise avec ça. (Olivia)

> […] cette année, ça m'a frappé parce que j'avais un rapport de lab à faire en chimie, pis moi ça allait de soi le cours était en anglais, j'allais le faire en anglais, pis ma partenaire était comme « ah est-ce qu'on peut le faire en français? », j'étais comme « ben voyons pourquoi ? ». Je comprenais pas pis moi c'était jamais comme une question que je me pose c'est comme, non t'es en économie, […] tu le fais en anglais, t'es [en politique], tu le fais en anglais, t'es [en histoire], le fais en français. (Mathieu)

En conclusion, les étudiants et étudiantes interviewés apprécient le fait d'avoir le choix de remettre leurs travaux en anglais ou en français, ce que permet la PIEA de leur collège. Toutefois, les travaux d'équipe exigent de la négociation pour choisir la langue dans laquelle le travail sera effectué. Ceci peut parfois être frustrant pour les uns ou pour les autres. Malgré tout, les entrevues de l'hiver 2022 montrent que rapidement les étudiants et étudiantes de 1re année prennent l'habitude de remettre les travaux dans la langue d'enseignement, ce qui est gentiment encouragé par l'équipe professorale.

4.3.5 L'impact du bilinguisme sur les résultats scolaires

La plupart des personnes interrogées croient que le fait d'étudier en français et en anglais n'a pas d'incidence sur leurs résultats scolaires puisque 80 % de la population étudiante de l'école sont également des francophones étudiant en anglais pour une première fois. Seules trois personnes interrogées croient que leurs résultats scolaires ont diminué à cause du bilinguisme. Justine, par exemple, exprime des réserves.

> […] en première session, j'ai remarqué que mes notes, surtout dans ces matières-là [enseignées en anglais : physique, chimie, mathématiques] étaient un peu plus

> basses que les autres… fallait plus m'adapter. […] Les examens, j'aime plus ça en français parce que je prends plus le temps de lire et de comprendre. J'ai tendance à lire trop vite pis à manquer des informations. En français, c'est plus facile. (Justine)

Pour Justine, les matières les plus difficiles ont été l'anglais (le niveau de la classe était très élevé, ce qui a nui à sa cote R), ainsi que les mathématiques et la physique (deux cours de formation spécifique donnés en anglais). Sa matière forte, la biologie, était donnée en français. Il est toutefois difficile pour Justine de savoir quelle place a joué la pandémie de Covid-19 pour expliquer ses résultats décevants.

> Après la première session, je me suis dit, c'est l'anglais. Deuxième session, c'était plus… ouais la covid, je crois. C'est plus difficile de parler avec les profs. (Justine)

Il peut s'avérer plus gênant de prendre un rendez-vous pour discuter avec un professeur en anglais par vidéoconférence que de lui poser quelques questions en personne à la fin d'un cours. De plus, selon Justine, il était plus difficile de comprendre la matière expliquée dans les cours en ligne en anglais qu'en français.

Pour Karine, les présentations orales ont été les seuls défis.

> […] y'a bien un oral où c'était en équipe puis étant donné que j'avais un moins bon accent et un moins bon anglais que mes camarades, j'ai eu une moins bonne note. Si on l'avait fait en français p't'être qu'on aurait tous eu la même note. Donc ça peut être un truc qui a nui à ma note. Mais après j'vois pas... (Karine)

Laurent, quant à lui, est certain d'être moins éloquent dans sa langue seconde, mais comme il n'est pas seul au CISA à éprouver les mêmes difficultés, ce n'est pas grave.

> […] t'sais je suis pas capable de m'exprimer de la même façon en anglais qu'en français, faque c'est sûr que c'est ben, parfois ça peut nuire sur les réponses que je

> donne dans les examens, mais c'est pas si pire que ça, parce que justement, si je me compare à la moyenne, qui est ici au cégep, ben mon anglais, je le considère plus fort, faque au final ben ça se balance, parce que même si mes notes sont abaissées, ben les notes de classe sont abaissées au complet. (Laurent)

En tant qu'étudiant de première année, Thomas ne sait pas encore à quoi ressembleront ses notes, mais il n'est pas inquiet.

> Quelqu'un qui est bilingue, je pense, aura une meilleure maitrise de l'orthographe et de la grammaire, et même des concepts qu'ici on a vus en anglais que j'ai pas vu en France en français. Ça va peut-être me désavantager, mais je pense pas que ce soit suffisant pour vraiment que ce soit un désavantage. Je serais peut-être en-dessous, mais ce sera pas… comment dire, si *deep* que ça. (Thomas)

Adeline considère que c'est en lecture qu'elle connait les plus grands défis :

> […] ma compréhension genre la lecture, je pense c'est celle où j'ai le plus de mal, parce que des fois j'ai peur de ne pas bien comprendre tout ça. Le fait de lire et comprendre j'ai plus de mal que de comprendre à l'oral, parler ou écrire. (Adeline)

Pour Thomas et Michèle, c'est écrire qui s'avère difficile.

> […] comme je suis en sciences, j'essaie de faire mes rapports de laboratoire en anglais. Pour l'instant… j'alterne un peu français-anglais. Des fois…, j'écris un peu dans les deux langues, mais… je m'habitue …de plus en plus à écrire en anglais. (Thomas)
>
> […] des fois, ça va être la formulation, les profs vont souvent me reprocher de faire des phrases trop longues en anglais, pis que c'est pas nécessairement la norme. En français, on fait souvent ça, on ajoute des subordonnées, on en rajoute, mais en anglais 'straight to the point', c'est plus comme concis. C'est mon aspect le plus difficile. (Michèle)

Les étudiants interrogés ne croient pas dans l'ensemble être pénalisés par l'alternance entre les deux langues. Quelques étudiants expriment des bémols sur leur réussite dans certains cours, mais ceci reste exceptionnel, puisque la majorité des étudiants du CISA sont francophones, tout comme eux.

4.3.6 Conclusion

Ce qui ressort des entrevues de septembre-octobre 2021, c'est que les 17 étudiants et étudiantes apprécient leur programme bilingue et qu'ils ont l'impression de s'améliorer dans les deux langues. Nous pouvons toutefois affirmer que le bilinguisme n'est pas sans conséquence sur le parcours scolaire et qu'il s'adresse surtout à des personnes ayant une bonne capacité d'adaptation. En effet, la transition du secondaire au collégial s'accompagne déjà de défis (autonomie, organisation, motivation) pour un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes (Ducharme, 2010). Il est donc important d'avoir conscience des difficultés rencontrées par nos personnes participantes : un choc linguistique vécu dans les premières semaines de cours, un plus grand nombre d'anglicismes et de confusion entre les langues, de l'insécurité lorsque vient le temps de s'exprimer à l'oral devant un groupe, ainsi que plus de gestion lors des travaux d'équipe. En contrepartie, la plupart des étudiants et étudiantes croient que le bilinguisme a peu ou pas d'incidence sur leurs résultats ou sur leur cote R, puisque la majorité de la population étudiante est également francophone.

Chapitre 5 : Résultats, deuxième entrevue

« T'sais l'anglais est plus mis de l'avant et encouragé par les gens de ma génération »[42]

Lors des entrevues de l'hiver 2022, je voulais voir s'il existait une perception différente du bilinguisme entre le début et la fin de l'année scolaire et si les étudiants et étudiantes voyaient une amélioration dans leur niveau d'anglais. J'ai essayé de creuser deux sujets qui m'avaient paru intéressants lors de l'analyse des entrevues de l'automne. D'une part, je voulais connaitre la vision qu'avaient les jeunes du Québec des politiques gouvernementales visant à protéger la langue française et des débats linguistiques ayant eu lieu pendant toute l'année 2021-2022. D'autre part, j'ai cherché à savoir si de leur point de vue, leur consommation médiatique, surtout en anglais, provoquait une surexposition risquant de mener à une anglicisation.

5.1 La perception du bilinguisme en éducation

La perception du bilinguisme en éducation, très positive à l'automne 2021, n'a pas évolué de façon significative à l'hiver 2022.

Les étudiants et étudiantes du Collégial international Sainte-Anne se disent satisfaits de la formule bilingue de leur institution d'enseignement parce que cela leur permet d'améliorer rapidement l'anglais.

> Mike Ward — j'aime pas Mike Ward, là — mais y dit : « Les gens en général qui ont peur de perdre leur français, c'est en général les gens qui parlent juste français. Comment tu veux que ça arrive ? Y'a pas quelqu'un qui va venir te voler ton français durant le milieu de la nuit-là. » Pis, j'en parlais aussi à l'université, j'avais un cours de politique québécoise, pis à un moment donné le [prof] a dit quelque chose comme : « Mais en Europe y parlent toutes comme six, sept langues pis personne a peur de perdre son suédois... » (Mathieu)

[42] Citation de Arthur.

> Il y a beaucoup de gens qui sont arrivés ici avec un anglais qui était médiocre, mais qui s'est amélioré au fil des cours… t'sais tu peux faire tes examens en français, en anglais… tu peux demander de l'aide de tout le monde autour de toi parce que le monde, il collabore beaucoup, faque ça va pas leur déranger de t'expliquer un concept, ou te donner des notes de cours, pis ils peuvent te faire la traduction, faque y'a beaucoup de ressources ici au collégial pour développer l'anglais, y'a pas à avoir honte, t'as pas à avoir peur (Laurent).

> Je ne vois que du positif. Le fait de faire mon cégep bilingue, ç'a beaucoup amélioré mon anglais. Je pense que ça va vraiment m'aider à m'intégrer [dans un laboratoire]. J'ai pas vraiment vu de points négatifs. Je ne pense pas que ç'a affecté mes négativement mes résultats. (Mélanie)

> […] je trouve que c'est vraiment un avantage... tu sais que je trouve que c'est le parfait mélange entre protéger la langue française qui est supposément en déclin ces temps-ci. Mais aussi aux étudiants de pouvoir avoir accès à cette langue internationale qui est l'anglais, de pouvoir la comprendre, puis l'appliquer soit à l'écrit ou à l'oral. (Michèle)

Justine, quant à elle, est plus réservée, et se dit « neutre » par rapport à son choix de suivre un programme bilingue. Elle a choisi son collège pour sa proximité et non parce qu'elle aimait suivre des cours en anglais. Elle admet que son manque d'enthousiasme est peut-être attribuable à la pandémie de Covid-19 et aux cours en ligne en anglais qui l'ont désenchantée.

Les étudiants et étudiantes de France aiment beaucoup étudier au Québec, mais ce n'est peut-être pas attribuable qu'au bilinguisme. La culture pédagogique est également différente.

> La manière d'apprendre est différente. Il y a une réelle interaction entre les professeurs et les élèves. En France, les professeurs nous laissent nous débrouiller avec nos apprentissages, alors qu'ici, les profs se dévouent pour qu'on comprenne. Le bilinguisme est une transition beaucoup moins grande que d'autres, comme par exemple celle de vivre en autonomie complète, loin de la famille. (Carole)

> […] l'expérience… de vie que ça va être de partir du pays, l'indépendance, après, plus centré sur l'école, ça va être le bilinguisme, la pédagogie active, la relation avec les professeurs. Et les programmes ciblés qui vont être de la matière intéressante parce que c'est différent, en France, c'est plus des matières générales, ces quatre choses, et ensuite les gens ici, c'est pareil la relation avec les professeurs, le fait qu'on soit un petit cégep… (Adeline)

La plupart croit que la formule bilingue devrait être accessible à un plus grand nombre de personnes parce qu'il est nécessaire de maitriser l'anglais dans le monde en 2022.

> Moi, je trouve que ça a amélioré parce que j'ai pas eu besoin de faire le choix : est-ce que je vais à un cégep en anglais ou en français ? J'ai l'option des deux. Faque après ça, l'université, ça ouvre aussi plus de portes parce que j'ai fait les deux. J'ai continué à améliorer les deux langues. D'un point de vue, je me dis que tout le monde devrait être un peu bilingue à l'école, on apprend les deux langues. Faque à l'école, on a pas le choix d'apprendre les deux langues. (Nathalie)

En somme, les propos tenus sur le bilinguisme à l'hiver 2022 étaient répétitifs par rapport à ceux tenus à l'automne 2021. Les étudiants et étudiantes percevaient toujours le bilinguisme en éducation comme un atout dans leur curriculum vitae futur.

5.2 L'Amélioration dans les cours en anglais entre la session d'automne et hiver

Les participants et participantes ont noté une amélioration rapide de leurs compétences en anglais, en particulier ceux de première année.

> […] je commence à comprendre presque tout. L'écriture s'améliore doucement. Ma participation, j'essaie de me forcer, mais c'est pas facile, surtout quand les mots nous viennent pas tout de suite. La peur d'être moins fort que les autres. (Max)

> Au début, j'me forçais puis j'écoutais jusqu'à ce que je comprenne un p'tit truc, puis ensuite en regardant les *PowerPoint* ça me rappelait des trucs que j'avais entendus puis j'faisais des liens et c'était juste de travailler plus. Mais après ça se fait tellement naturellement en fait de s'adapter que j'm'en suis même pas rendue compte. (Karine)

Une différence est aussi constatée à l'écrit.

> Au départ les textes écrits, c'était plus difficile, tu sais la conjugaison des verbes, j't'habituée en français et ça toujours été ça au secondaire aussi. Faque c'était plus difficile, puis là je m'améliore au fil de temps, j'capable d'écrire des gros *papers* sans trop de difficulté, puis ça... ça va super bien. (Michèle)

L'oral semble présenter une différence encore plus grande.

> Je suis encore plus à l'aise à parler en anglais, à prendre la parole, puis j'arrive à m'autocorriger, ce que je n'arrivais pas à faire avant. (Carole)

> Avant je pensais vraiment en français puis y fallait que je me force pour... construire quelque chose en anglais. Alors que là, j'ai l'impression que j'arrive à directement pouvoir m'exprimer en anglais. (Karine)

> L'anglais s'est beaucoup amélioré… ben il s'est beaucoup amélioré comparativement à si j'avais juste fait un cégep en français, pis si j'aurais fait confiance au cours d'anglais qu'ils donnent là-bas pour développer mon anglais. (Laurent)

Marie, qui se plaignait de problèmes de concentration à l'automne, pense que sa session d'hiver se déroule beaucoup mieux.

> Dans la première session, quand j'allais dans un cours en anglais, c'est pas que je comprenais rien, je comprenais quand même quelques mots quand j'étais vraiment concentrée. Mais c'est juste quand je pense. Même juste je pensais à autre chose, j'étais complètement perdue. Alors que là, maintenant quand même j'comprends quand même pratiquement tout le cours. Bah même faut quand même que j'me concentre. Mais j'comprends quand même beaucoup plus. (Marie)

Il n'y a pas que les cours qui permettent l'amélioration. L'environnement bilingue permet aussi de développer des amitiés avec des personnes anglophones.

> Je pense que je me suis amélioré en anglais. Ça c'est quelque chose qui est propre à Sainte-Anne, il y a des anglophones plus que dans un cégep qui serait 100 % francophone, donc moi mon groupe d'amis, c'est majoritairement des anglophones. Le fait que je sois avec eux, tous les jours, en présentiel, qu'on discute en anglais pour moi, ç'a fait en sorte que j'aie pu améliorer mon anglais. (Jean-René)

La participation à l'oral reste néanmoins le plus gros défi à relever pour certains individus. Le manque de vocabulaire ou leur accent prononcé les dérange. Arthur n'a pas de problème à discuter avec un professeur, mais n'aime pas s'exposer en

anglais devant un groupe. Pour Julie, discuter en anglais n'est pas un problème : c'est être évaluée pour ses propos en anglais qui paralyse.

> Maintenant [je participe autant dans un cours en anglais qu'en français]. Peut-être pas dans les premières sessions. Maintenant oui, mais je participe pas énormément non plus, ce qui fait que je participe modérément. Dans le cours d'anglais littérature, ça je participais pas parce que c'était justement, c'était évalué sur tout ce qui est bon ben les règles d'anglais, la grammaire, alors qu'en sciences, on s'en fout des erreurs de grammaire, s'il comprend la question pis tu comprends la matière, mathématiques derrière ça… ben c'est correct. Pis je suis moins gênée de les poser, parce que c'est pas le focus, la langue est pas le focus. Quand la langue est le focus, je ne participe plus. (Julie)

Marie estime qu'elle s'est moins améliorée en anglais que ses collègues parce qu'elle est inscrite dans un programme de sciences, donc plus de calculs et moins de discussions.

> C'est aussi *parler et écrire*. C'est m'exprimer en anglais. Quand j'écris des choses c'est par rapport aux matières de sciences humaines… J'écris pas des grands textes en anglais, j'écris surtout des calculs. Donc j'ai pas besoin de l'anglais. Donc j'ai moins besoin d'utiliser l'anglais. Puis je participe pas trop. Enfin j'écoute en classe et j'participe pas. J'écoute plus que ce que je participe du coup, ça m'a... C'est pour cela que j'me suis plus améliorée en compréhension qu'en expression. (Marie)

Certains étudiants et étudiantes, comme Max, n'hésitent pas à poser leurs questions en français lorsque c'est moins compliqué.

> En maths, je risque de poser ma question en français, mais ça ne me dérange pas de participer en anglais parce que ça m'intéresse. J'aimerais bien plus me forcer à poser mes questions en anglais. (Max)

En conclusion, les personnes répondantes ont toutes l'impression que leur anglais s'est amélioré depuis leur première session au Collégial international Sainte-Anne. C'est particulièrement les étudiants et étudiantes de première année qui se prononcent sur la question et particulièrement ceux et celles originaires de France.

Il reste que pour plusieurs, l'anxiété linguistique perdure et s'exprimer en langue seconde devant la classe est parfois insécurisant.

5.3. La protection du français

Pour cette section, je me suis intéressée spécifiquement aux réponses des personnes étudiantes natives du Québec. En effet, celles venues de France étaient moins au courant des débats linguistiques ayant cours dans la province.

Les 10 participants et participantes du Québec interviewés à l'hiver 2022 ont exprimé un attachement profond à la langue française et à l'espace culturel québécois.

> […] même si je veux avoir une autre langue, je veux pas perdre mon français. Mais je ne pense pas que je le perds, parce que les mots, si jamais je ne trouve pas un mot, je vais le chercher jusqu'à temps que je le trouve. (Mélanie)
>
> Oui, je suis un défenseur du français, mais c'est important d'avoir une base dans les deux. C'est pas pour demain, mais je crois que dans deux ou trois générations, ça va disparaitre. À voir les francophones parler, soit ils parlent anglais, soit ils parlent en français de France. C'est un petit peu dommage, mais je suis le premier des fois à le faire. (Arthur)
>
> C'est important de parler français. Pis que si les gens y perdent ça, c'est un peu dommage. C'est pas le même français qu'en France non plus. Faque c'est notre français à nous. Pis si on le perd, c'est triste. C'est bien qu'on parle anglais aussi, mais je pense que l'idéal, c'est de parler les deux. (Nathalie)

Les participants et participantes n'entrevoient pas la possibilité de perdre leur français même s'ils apprennent l'anglais et que leurs réseaux de sociabilité sont bilingues.

> Pour moi, c'est important de parler français, donc même si j'ai des amis qui parlent anglais, je vais quand même parler français. Mon chum est anglophone, il parle surtout anglais et on parle anglais ensemble, mais il parle aussi français, pis je le fais aussi un peu parler français parce que lui parle français et parfois il me répond en français. Pour les enfants, moi je sais que je veux que mes enfants parlent français. (Nathalie)

> Ma famille est très francophone, pis ma famille, a vient de Québec en fait, pis à la maison je sais que je vais toujours parler français. Pis j'aime le français, pis j'aime surtout lire en français, j'aime moins lire en anglais, donc ça, ça m'aider à garder le français aussi. (Julie)

Les répondants et répondantes ne voient pas contradictions entre l'idée d'étudier dans un programme bilingue et leur volonté de préserver la langue française.

> Je pense que c'est correct que les gens apprennent l'anglais comme deuxième langue, mais qu'ils gardent le français comme langue maternelle. Je trouve que ça fait un beau compromis. Ça permet de garder le Québec comme milieu francophone, mais en même temps un milieu qui est capable de s'adapter pis d'interagir avec les autres pays dans une langue plus internationale… Je pense que si les jeunes sont allés au primaire ou au secondaire en français, je pense que rendus au cégep… s'ils ont fait leur primaire et leur secondaire en français, ils vont être capables de parler français comme il faut, pis s'ils veulent aller au cégep en anglais, c'est vraiment pour apprendre une deuxième langue à ce moment-là. C'est surtout quand on est au primaire et au secondaire que ça va être notre langue plus maternelle, celle qu'on va parler couramment. C'est plus ancré en nous. (Mélanie)

> Si le but c'est de conserver la langue, je pense pas qu'avoir un collège bilingue va vraiment dramatiquement faire effacer la langue française parce que l'éducation au primaire est quand même en français… ben comme la plupart est en français pis… je sais pas je pense que surtout au Québec, la plupart des personnes sont francophones, je pense pas que juste au collégial juste faire bilingue va tout changer ça, tout faire oublier le français, en deux ans… ben surtout que la plupart des cégeps… comme les préuniversitaires en tout cas c'est deux ans, c'est pas genre 5 ans comme le secondaire. (Julie)

Pour des jeunes comme Julie, les statistiques et la démographie ne sont pas une source de préoccupation.

> […] ici c'est plus facile préserver le français, parce que tout est en français, c'est pas comme si juste les écoles étaient en français pis le reste du monde, tous les magasins pis tout ça étaient en anglais, faque ça c'est je pense que c'est l'environnement idéal pour faire vivre le français pis de continuer, pis les personnes qui s'en vont dans les autres provinces, ben ils peuvent continuer à parler français… (Julie)

Pour Mathieu, le vrai problème n'est pas la protection du français. Le vrai problème, c'est que notre système d'éducation est déficient.

> Quand on dit par exemple, on veut un quota d'élèves francophones, dans les cégeps anglophones, ça va pas empêcher qu'ils vont pas parler anglais. Ça veut juste dire que tu vas dire à certains jeunes : « Toi, j't'empêche d'avoir un avenir parce que tu

> parleras pas anglais ». Et le vrai problème selon moi c'est qu'on n'investit absolument pas dans le système d'éducation. On a un système d'éducation où le taux de décrochage au secondaire... C'est dégueulasse… Le vrai problème, c'est pas qu'y a des anglophones, c'est pas qu'y a des immigrants, c'est que notre système d'éducation est tellement mal fait que même nos francophones sont pas capables d'apprendre le français comme du monde. J'pense qu'il est là le problème, pis si tu veux vraiment protéger le français, y faut que on ait un système d'éducation qui puisse — non seulement former des anglophones, des allophones au français — mais que les francophones aussi puissent bien parler français.

Toutefois, Laurent apprécie le respect de ses professeurs anglophones pour la langue française. Il est touché lorsque des personnes venues d'ailleurs s'intéressent à la culture québécoise.

> C'est l'fun de voir sur le plan culturel, j'aime ça mettons quand on voit que les anglophones s'intéressent aussi à la culture franco [et] s'intéressent aussi à la langue pis quand ils parlent francophone, c'est l'fun pour moi de voir ça, pis je suis comme « merci, merci de t'intéresser ». C'est le fun de voir ses profs parler en français. (Laurent)

Mélanie déploie des efforts particuliers pour éviter de voir son français dépérir.

> Je continue de parler en français avec les gens que je connais. J'écris des textes en français quand je peux, faque je ne pense pas que je peux le perdre. Si jamais je me rends compte… ben ça m'arrive souvent, des fois j'ai l'impression que je fais trop d'anglais, donc là, je vais me mettre à aller faire du français pis là ça va me faire dire « ok, je suis correcte en français ». Dès que je vois que je suis comme trop en français pis là je me dis « eille, là… je n'ai pas fait d'anglais, il faudrait que je m'améliore en anglais », pis là je vais aller me mettre à faire un peu d'anglais. (Mélanie)

En conclusion, les jeunes francophones ayant fait leur scolarité au Québec montrent de l'inquiétude, quant à la survie du français au Québec. Les participants et participantes tiennent toutefois à apprendre l'anglais aussi bien que possible pour améliorer leur avenir. Ils ne croient pas que limiter l'accès des francophones à des cours en anglais au collégial est la solution pour préserver la langue.

5.4 La consommation médiatique

La fameuse génération Z (personnes nées entre 1997 et 2010) a grandi avec les nouvelles technologies : les jeunes utilisent en moyenne 8 réseaux sociaux différents et passeraient un tiers de leur temps sur ces plateformes électroniques (France Culture, 2021). C'est sur Internet qu'ils apprennent, s'informent et forgent en partie leur identité (France Culture, 2021). Or, si leurs plateformes préférées pour échanger sont *TikTok* et *Instagram*, c'est d'abord sur *YouTube* que cette génération se dirige lorsqu'elle cherche à s'instruire ou se divertir (France Culture, 2021). Au Québec, 84 % des 18 à 24 ans visionnent des vidéos sur *YouTube* (Thoër *et al.*, 2017, p. 5). Or, l'anglais prédomine sur le Web. Selon les données de 2013, 800 millions d'utilisateurs et d'utilisatrices ont partagé du contenu en anglais, contre 78 millions en français (Young, n.d.). Sur *YouTube*, par exemple, une vidéo sur cinq est en anglais, et les contenus anglophones sont plus consultés que les autres (Pew Research Center, 2019).

Les répondants et répondantes de cette étude ne font pas exception. Ils utilisent presque tous les réseaux sociaux dans leur quotidien, dont *Instagram*, *Snapchat* et *TikTok*. Or, les contenus consultés ont tendance à être en anglais, comme l'expriment Nathalie, Justine et Arthur :

> Je sens que les réseaux sociaux, c'est majoritairement en anglais, c'est comme international et l'anglais est la langue internationale, la majorité des gens publient en anglais. Je publie à mes amis, mais je pense que c'est une perspective, une habitude, que les réseaux sociaux soient en anglais. (Nathalie)
>
> Les réseaux sociaux contrôlent presque le monde maintenant, c'est en anglais… Quand je regarde les vedettes québécoises, la plupart du temps je ne les reconnais pas, je sais pas c'est quoi, donc je crois qu'il faudrait plus propager. (Justine)
>
> C'est intéressant par exemple de voir que ben des francophones envoient des textos en anglais ou ils parlent anglais [sur les réseaux sociaux]. Moi si quelqu'un m'aborde en anglais, je n'ai pas de problème avec ça. (Arthur)

De la même manière, les personnes répondantes de cette étude qui aiment écouter de la musique choisissent des contenus en anglais en grande partie (outre celles qui sont intéressées par la musique instrumentale ou classique). Elles reconnaissent que c'est souvent faute de connaitre des pièces intéressantes en français.

> […] j'écoute de la musique américaine, pis je m'intéresse à plein de choses américaines, mais je ne suis pas nécessairement plus attirée que [par] les choses canadiennes. (Nathalie)
>
> Il y a quelques chansons [que j'écoute] en français, mais c'est soit que c'était pour un projet que j'ai découvert pis que j'ai aimé ou que je suis tombée dessus par hasard ou encore, c'est des chansons d'enfance. (Justine)

Au Québec, 57 % des jeunes de 12 à 25 ans regardent quotidiennement en ligne des produits médiatiques de divertissement tels des films, émissions, séries, vidéos ou clips (Thoër *et al.*, 2017, p. 23). Malheureusement, seule la moitié (52 %) des personnes interrogées considéraient qu'il existe de bons choix de divertissement en français sur le Web (Thoër *et al.*, 2017, p. 23). En effet, la « disponibilité des contenus en ligne » est un problème pour les jeunes qui ont davantage le réflexe de consulter *YouTube*, *Facebook*, *Netflix*, qu'*ICI Tou.tv* ou *Noovo* (Thoër *et al.*, 2017, p. 31).

Pour la majorité des répondants et répondantes de cette étude, les séries télévisées et le cinéma sont consommés en anglais.

> J'avoue que des fois, j'ai des pensées qui sortent mieux en anglais dans ma tête même quand ça vient de moi, j'ai des formulations que j'ai beaucoup entendues en anglais qui ressortent plus facilement. Surtout à cause des séries, ça j'avoue que c'est des séries, des dialogues plus communs, que des fois genre je les dis en anglais, juste parce que… comme je les ai beaucoup entendues dans ce que je regarde. (Julie)

Les étudiants et étudiantes me parlent avec nostalgie de l'époque où ils écoutaient la télévision québécoise. Ceux qui le font encore précisent qu'ils ne le font que lorsqu'ils accompagnent leurs parents. Michèle écoute *L'amour est dans le pré* avec sa famille et Nathalie, *District 31*. Trouver des séries québécoises sur les plateformes audiovisuelles ne semble pas être un réflexe chez les répondants et répondantes de cette étude, qui ne savent même pas où chercher. Ceci ressemble aux conclusions de Thoër *et al.* (2017), qui montrent qu'en vieillissant, les jeunes de 12 à 25 ans écoutent de moins en moins de contenus francophones.

> En France, j'ai jamais écouté la télé américaine, mais depuis que je suis ici… (Max)

Il faut dire que le fait d'étudier dans un programme bilingue pousse certains étudiants et étudiantes, comme Carole, à écouter plus d'émissions et de films en anglais pour améliorer leurs compétences à l'oral.

Face à ce constant, j'ai demandé aux personnes participant à mon étude d'estimer le pourcentage de leur consommation médiatique dans chacune des deux langues. La majorité des étudiants et étudiante dit préférer se tourner vers l'anglais que ce soit sur les réseaux sociaux, pour la musique, les séries télévisées et surtout le cinéma. Les étudiants et étudiantes originaires de France semblent avoir moins le réflexe de le faire que ceux originaires du Québec.

La seule exception semble être la littérature. Les seules deux étudiantes qui aiment lire m'ont révélé qu'elles choisissaient surtout des livres en français, souvent québécois.

Tableau 4 — Estimation effectuée par les répondants et répondantes de leur propre consommation médiatique en fonction de la langue (hiver 2022)

	Réseaux sociaux	**Musique**	**Séries télé**	**Cinéma**
Adeline *[43]	80 % anglais 20 % français	85 % anglais 15 % français	100 % anglais	100 % anglais
Arthur	Ne s'applique pas (NSP)	70 % classique 20 % français 10 % anglais	N'écoute pas de séries. Nouvelles en français, sport en anglais.	NSP
Carole*	50 % anglais 50 % autres (Espagne, France, Italie)	80 % anglais 30 % français	60 % anglais 40 % français	NSP
Charles	En anglais, c'est plus *cool*	50 % anglais 50 % français[44]	100 % anglais	Anglais, a horreur des sous-titres
Jean-René	Anglais	Surtout anglais	Surtout anglais	NSP
Julie	Juste en anglais	70 % anglais 30 % français	100 % anglais	100 % anglais
Justine	Anglais	95 % anglais	80 % anglais 20 % français	NSP
Karine*	TikTok : 100 % anglais, Instagram 60 % français	60 % français 40 % anglais	Séries dramatiques en anglais, YouTube en français	NSP
Laurent	100 % anglais	100 % anglais	100 % anglais	90 % anglais
Marie*	Plutôt en français	85 % anglais 15 % français	60 % de France 40 % autre	La plupart en anglais
Mathieu	La presse écrite en français, sinon anglais	Surtout anglais	Surtout anglais	NSP
Max*	100 % anglais	90 % anglais 10 % français	50 % anglais 50 % autres	NSP
Mélanie	Français	NSP	Moitié anglais, moitié français	NSP
Michèle	Français	50 % français 50 % anglais	Si elle est seule en anglais Si elle est en famille en français	NSP
Nathalie	Juste en anglais	85 % anglophone, 10 % francophone, 5 % espagnol	Nouvelles en français, séries télé juste en anglais sauf District 31	Surtout films américains, parfois cinéma français

[43] J'ai identifié d'un astérisque les étudiants et étudiantes originaires de France.

[44] Charles affirme toutefois que la musique en français est sélectionnée par ses parents à la maison. Ses amis et sa blonde ne mettent que de la musique en anglais.

En somme, les répondants et répondantes de cette étude utilisent beaucoup Internet dans leur vie quotidienne, mais s'intéressent davantage au contenu anglophone qu'au contenu francophone. Quelques francophones utilisent l'anglais pour communiquer avec leurs camarades sur les réseaux sociaux, parfois même avec d'autres francophones. Il est difficile de savoir si le fait d'étudier dans un DEC bilingue favorise la consommation médiatique en anglais. Les personnes étudiantes inscrites dans de tels programmes sont-elles moins exposées à la culture québécoise que celles inscrites dans un cégep francophone ? Connaissent-elles moins de films, de vedettes ou de séries locales ? Il serait intéressant de creuser cette question dans une recherche future.

5.5 Conclusion

En conclusion, les entrevues de l'hiver 2022 montrent que les étudiants et étudiantes ont gardé la même perception positive de leur programme de DEC bilingue qu'à l'automne 2021. Ceux qui avaient parlé de leurs difficultés au début de l'année scolaire se montraient beaucoup plus confiants quant à leur capacité de comprendre et de s'exprimer dans leur L2. Aucune réserve n'a été exprimée quant à leurs résultats scolaires. L'anxiété linguistique restait toutefois présente chez plusieurs.

J'ai questionné les participants et participantes du Québec sur leur vision de la préservation de la langue française au Canada, ceux originaires de l'Europe n'ayant pas beaucoup d'opinions sur la question. Les répondants et répondantes montrent un attachement à leur langue et à leur culture d'origine et ne souhaitent pas voir cette langue disparaitre. Toutefois, les étudiants et étudiantes se montrent critiques de toute forme de restriction gouvernementale sur l'accessibilité aux écoles anglophones ou bilingues au collégial, car ils ne croient pas que des jeunes scolarisés en français au primaire et au secondaire puissent « perdre » leur français aussi près de l'âge adulte.

Tout en se disant attachées à la culture québécoise, les personnes répondantes de cette étude s'intéressent peu aux médias locaux, particulièrement à la télévision et au cinéma qu'elles connaissent peu. Elles ne sont pas si différentes des répondants et répondantes de l'étude du CEFRIO qui éprouvent de la difficulté à trouver du contenu francophone sur leurs plateformes préférées (Thoër *et al.*, 2017). Il est donc impossible de savoir s'il existe un lien entre le fait d'étudier dans un DEC bilingue et les choix de produits culturels en ligne.

Chapitre 6 : Discussion

« Je suis quand même plus *self-conscious* de mon anglais »[45]

Améliorer son anglais tout en apprenant les sciences, les sciences humaines ou les arts, est-ce motivant ? Dans le cadre de cette recherche qualitative, j'ai constaté que les étudiants et étudiantes ont décrit leur programme scolaire bilingue de manière très positive. Les dix-sept personnes interrogées ont toutes rapporté avoir perfectionné leur anglais et être satisfaites de leur choix d'étudier dans un DEC bilingue. Elles ont aussi constaté une amélioration notable chez leurs collègues de classe. Certaines ont même affirmé que l'immersion bilingue devrait être un passage obligé pour tous les étudiants et étudiantes du collégial au Québec.

6.1 Bilinguisme et motivation

Pourquoi étudier pour obtenir un DEC bilingue? J'ai identifié trois sources de motivations à apprendre l'anglais dans les propos tenus par les personnes interrogées : la motivation extrinsèque (venant de sources extérieures), la motivation intrinsèque (venant de l'intérieur) et la motivation intégrative (le désir de s'intégrer à un groupe et de rencontrer d'autres cultures). Les entrevues montrent que les répondants et répondantes se disent animés par toutes ces formes de motivations dans une proportion équivalente.

C'est d'abord de leur motivation extrinsèque que les participants et participantes me parlent. En effet, ils ressentent de la pression à parfaire leurs connaissances en anglais, car ils croient que cette langue leur donnera un avantage pour leur avenir. C'est d'abord au marché du travail auquel ils pensent, car ils rêvent de la carrière idéale et d'un salaire enviable. Ils se disent soucieux de se démarquer des autres candidats et candidates lorsqu'ils s'inscriront à l'université. Mais d'autres disent aussi que l'anglais « c'est bon pour tout ».

[45] Charles, 18 ans.

Les étudiants et étudiantes n'ont pas uniquement l'objectif d'améliorer leur capital social. Plusieurs font aussi état de motivation intégrative et intrinsèque. D'une part, ils veulent avoir la possibilité de communiquer avec des personnes de partout dans le monde, apprendre et s'intéresser à d'autres cultures. D'autre part, les étudiants et étudiantes aiment se considérer comme des personnes bilingues, ce qu'ils associent à de l'ouverture d'esprit. Se dépasser et éprouver de la fierté face à leurs accomplissements est également un souhait exprimé.

Tableau 5 — Raisons pour lesquelles les étudiants et étudiantes ont rapporté vouloir apprendre l'anglais[46]

Sources de motivation extrinsèque
Avoir un avantage compétitif sur le marché du travail
Admission dans une université de choix
Pressions ou exemple de la famille
Voyager
Sources de motivation intégratives
Communiquer avec des gens de partout dans le monde
Apprendre des autres cultures
Vivre à l'étranger
Utiliser les médias (ex. réseaux sociaux)
Sources de motivation intrinsèque
S'améliorer, être une meilleure personne
Sécurité dans l'apprentissage de l'anglais
Conserver son français
Fierté
Motivation à l'école
Sources de motivation à clarifier
S'ouvrir des portes
L'anglais c'est « bon pour tout »

[46] Un tableau plus complet est disponible en annexe.

Mais l'éducation bilingue comporte son lot de défis. L'épigraphe de ce chapitre (« Je suis quand même plus *self-conscious* de mon anglais ») illustre bien les deux principaux défis auxquels font face les jeunes qui s'inscrivent à un DEC bilingue. D'une part, l'**anxiété linguistique**, voire la honte, de s'exprimer à l'oral dans un langage imparfait, est présente chez plusieurs. Certaines personnes hésitent même à poser des questions en anglais à leurs enseignants et enseignantes. D'autre part, le franglais ou **l'ambigüité linguistique** (le fait d'alterner entre les deux langues), est un problème dont parlent tous les répondants et répondantes, sans exception. Toutefois, la perception du franglais n'est pas la même pour tous. Certaines personnes se disent perturbées par les anglicismes dans leur discours et se préoccupent de la légère perte de qualité de leur français. Pour d'autres, le franglais est un mode d'expression normal qui ne les gêne pas du tout.

Tableau 6 — Difficultés évoquées par les étudiants et étudiantes interrogés dans le cadre de leurs études collégiales bilingues

Démotivation / Défis
Anxiété linguistique
Ambiguïté linguistique (franglais, va-et-vient)
Difficultés ou choc linguistique
Impact négatif sur les notes
Peur de perdre son français
Difficulté à suivre les cours en ligne

Il est à noter que le « choc » linguistique dont parlent les personnes interrogées n'est évoqué qu'en faisant référence à la première session, et ce, dans les premières semaines de cours. Il n'est pas si facile de passer d'un environnement francophone au secondaire à un environnement bilingue. Ce choc semble s'être estompé à l'hiver 2022. Peu d'étudiants et d'étudiantes (2) font mention d'un impact négatif de l'anglais sur les notes. Un seul étudiant craint que son programme bilingue ne nuise à ses compétences en français. Enfin, l'étudiante

ayant fait part de difficultés à suivre les cours en ligne s'est dite déçue par l'enseignement en ligne durant la pandémie de COVID-19.

Ces difficultés peuvent-elles être atténuées? Comment le corps professoral peut-il mieux outiller les étudiants et étudiantes à faire face aux défis de l'anxiété linguistique et de l'ambigüité linguistique?

Il serait intéressant d'approfondir la recherche portant sur les moyens de soulager l'anxiété linguistique des personnes fréquentant des collèges où francophones et allophones étudient en contexte d'immersion anglaise. À la lumière des résultats, deux pistes de solution pourraient être envisagées :

1) La formation des enseignants et enseignantes évoluant dans un contexte bilingue me semble importante, car il n'est pas facile de comprendre l'anxiété des individus étudiant dans leur langue seconde lorsqu'on est soi-même à l'aise dans sa langue maternelle. Établir un climat de classe propice et des grilles d'évaluation plus tolérantes pourrait faire partie des solutions. Une recherche interrogeant le personnel enseignant d'expérience sur leurs stratégies gagnantes dans des classes en L2 serait certes pertinence. Il serait également intéressant de faire appel à des spécialistes en didactique des langues pour offrir de la formation continue auprès de professeurs et professeurs de toutes les disciplines.
2) La communauté étudiante pourrait également recevoir une formation sur les différences linguistiques et culturelles et sur les stratégies de réussite à adopter en contexte bilingue. Comment doit-on se comporter lorsque quelqu'un a du mal à s'exprimer ? Comment gérer un travail d'équipe lorsque ses membres ont des compétences langagières variables?

Il serait également pertinent d'approfondir les recherches portant sur la question de l'ambiguïté linguistique, afin de vérifier si la qualité de la langue française est la même ou diminue après un DEC bilingue. Ceci permettrait de vérifier si les études bilingues nuisent à l'expression des jeunes francophones à l'oral et à l'écrit.

1) On pourrait vérifier si la quantité d'anglicismes dans le discours nuit aux compétences de rédaction de productions écrites des étudiants et étudiantes bilingues. Il serait par exemple possible de comparer les témoignages d'enseignants et d'enseignantes de français œuvrant dans des établissements unilingues et bilingues.
2) La réussite de l'épreuve uniforme de français pourrait aussi servir à comparer les résultats des personnes étudiant dans un DEC bilingue par rapport aux autres types de programmes.
3) Dans cette recherche, j'ai demandé aux participants et participantes d'évaluer eux-mêmes leur amélioration en anglais et les problèmes de confusion causés par l'alternance entre deux langues. Toutefois, ceci pourrait être quantifié, en mesurant par exemple l'étendue du vocabulaire et le débit à l'entrée et à la sortie d'un programme bilingue. Ceci pourrait permettre d'examiner si l'apprentissage de l'anglais se fait au prix de l'appauvrissement du français aux études supérieures.

6.2 L'éducation bilingue pour protéger le français

Un autre constat important de cette étude est que les participants et participantes voient leur DEC bilingue comme une manière de continuer à s'améliorer en français tout en améliorant leur anglais. En d'autres termes, ils auraient pu choisir de s'inscrire à un cégep anglophone, mais n'ont pas eu à faire ce choix. La possibilité de faire un compromis entre leur langue maternelle et leur volonté d'être plus « internationaux » a été appréciée.

Selon les personnes ayant pris part à cette étude, le DEC bilingue est une formule pédagogique gagnante. D'une part, le choix du bilinguisme est plus rassurant que le saut complet dans une école anglophone. Elles aiment l'idée de progresser aux côtés d'autres francophones ayant un niveau d'anglais similaire au leur. D'autre part, elles craignent moins que leur cote R ne soit affectée par l'immersion linguistique complète que si elles étaient comparées avec des étudiants et

étudiantes de langue.[47] Enfin, les répondants et répondantes disent aussi avoir éprouvé un soulagement en constatant que le corps professoral soit habitué à enseigner et à évaluer des individus rédigeant des textes dans leur langue seconde.

Les participants et participantes ont dit ressentir moins de gêne à s'exprimer à l'oral devant des personnes en immersion, ayant elles aussi des difficultés à formuler leurs idées et à prononcer certains mots. Les étudiants et étudiantes scolarisés en France ont toutefois l'impression que la qualité de leur anglais est plus faible que celle des personnes scolarisées au Québec, ce qui génère un peu d'anxiété.

Les personnes étudiantes interrogées mentionnent qu'elles ont particulièrement apprécié suivre leurs cours de philosophie en français. Elles ont l'impression qu'il leur aurait été difficile de lire des textes complexes et d'exprimer des arguments élaborés dans une langue autre que leur langue maternelle. Certains étudiants et étudiantes ont également apprécié avoir des cours de biologie (à cause de la mémorisation), d'histoire (à cause des sources primaires) et de littérature, en français.

En somme, cette étude montre que les francophones étudiant au collégial veulent apprendre l'anglais, mais que l'idée de délaisser complètement leur langue maternelle ne leur plait pas non plus. Cette recherche suppute que le compromis linguistique du bilinguisme. En d'autres termes, il serait possible d'offrir davantage d'éducation bilingue dans le réseau collégial québécois et que, du point de vue des étudiants et étudiants interrogés ici, ceci aurait un impact positif sur la motivation scolaire.

Cette étude qualitative suggère quelques conditions gagnantes dont il faudrait s'assurer :

[47] Le cadre européen commun de référence dans les langues offre des lignes directrices dans le domaine de l'enseignement et l'évaluation des langues secondes qui sont utilisées partout dans le monde. (2018) Il serait intéressant d'utiliser cette échelle comme point de référence.

1) offrir le programme uniquement à des volontaires, motivés à apprendre une langue seconde ;

2) opter pour la formation spécifique en L2 et la formation générale en langue maternelle ;

3) engager un personnel enseignant bien formé, conscient des défis liés au *two-way immersion system* (dont l'insécurité linguistique et les anglicismes).

6.3 Le français : une langue dévalorisée?

Tel que nous l'avons vu dans le chapitre 2, le bilinguisme soustractif est dangereux lorsqu'une langue est dévalorisée par rapport à une autre. En effet, lorsqu'une langue apparait comme étant moins prestigieuse, le locutorat a tendance à se tourner davantage vers la langue plus prestigieuse. Cette étude laisse présager qu'il faudrait davantage étudier la perception qu'ont les jeunes francophones du Québec de la langue française d'un point de vue qualitatif afin de trouver des moyens concrets de la valoriser.

Les personnes francophones interrogées ici ont l'impression qu'elles doivent absolument apprendre rapidement l'anglais en utilisant des termes forts (« pour réussir dans la vie », « pour éviter de ruiner ma vie »). Elles croient que cela n'a pas été suffisamment fait au primaire et au secondaire.

Les entrevues ont montré que la langue anglaise était présentée comme une langue d'ouverture dans le discours, alors que les arguments en défense de la langue française étaient associés au repli et à l'isolement. Les répondants et répondantes n'appuyaient pas les mesures gouvernementales visant à favoriser l'apprentissage du français au collégial et ce, même s'ils affirment pour la plupart que la langue française doit être protégée...

Lorsque j'ai demandé aux étudiants et étudiantes ce qu'ils pensaient du projet de loi 96 ou de la loi 101, la plupart ne connaissait pas ces débats pourtant très

médiatisés dans les différents médias francophones et anglophones. Convaincus que l'anglais allait répondre à leurs ambitions personnelles, ils ne semblaient pas savoir quoi recommander au gouvernement du Québec ou aux ministres responsables des langues officielles au fédéral et au provincial pour protéger efficacement la langue française. Cette perception ambigüe semble être une piste de recherche importante. Que peut faire le réseau collégial québécois concrètement pour valoriser davantage la langue française ? Comment l'école peut-elle faire face aux pressions grandissantes de la mondialisation ?

Une autre piste de recherche est celle de l'utilisation des médias par les jeunes. Les personnes ayant répondu à mon étude, toutes francophones nées au tournant du millénaire, ne connaissent ni la télévision québécoise, ni le cinéma francophone, ni les vedettes québécoises. Elles écoutent peu de musique locale. Elles lisent parfois les nouvelles en français, mais pas systématiquement. La situation semble moins claire pour les étudiants et étudiantes originaires de France, mais elle est très perceptible pour ceux du Québec. Alors que les réseaux sociaux offrent plus de contenus en anglais que dans les autres langues, certains jeunes francophones ont l'impression que faire des *posts* sur *Instagram* ou des vidéos sur *Tik-Tok* est plus *cool* en anglais qu'en français. Certains affirment même communiquer avec leurs camarades francophones en anglais par texto ou lors de clavardage.

Il semble donc important que les débats linguistiques sur la langue d'enseignement au collégial s'accompagnent d'une réflexion sur la valorisation de la langue auprès des 17-25 ans. La coercition n'enrayera peut-être pas l'exode des jeunes vers des contenus culturels anglophones parce qu'ils ont l'impression que le contenu francophone est difficile à trouver sur le Web et de moindre qualité si on le compare à la machine commerciale des États-Unis. Alors, que faire face à un tel constat ?

6.4 Le bilinguisme en éducation aux études supérieures : une solution également intéressante pour les allophones et les anglophones ?

Un débat connexe est apparu dans les médias du Québec au moment où j'effectuais ma recherche : les allophones et les anglophones des collèges de langue anglaise devraient-ils suivre des cours en français ? Ma population étudiante était composée de jeunes francophones; je n'ai donc pas étudié le cas des allophones et des anglophones. Toutefois, l'expérience des francophones du Collégial international Sainte-Anne montre que rapidement, le choc linguistique et l'anxiété des premières semaines s'estompe lorsqu'un climat de classe agréable et tolérant est établi dans une classe en contexte d'immersion.

Les recherches consultées portant sur l'éducation bilingue en contexte d'immersion montrent que ce type d'éducation est efficace lorsqu'un apprenant ou une apprenante est intéressé à apprendre une L2. Mon étude se penche sur le cas de personnes très motivées à apprendre l'anglais, convaincues de la pertinence de devenir bilingues, et qui ont fait le choix du bilinguisme. Il est certain que forcer quelqu'un à apprendre une langue contre son gré est moins propice à la réussite scolaire. Les attitudes des allophones et des anglophones du Québec ne sont peut-être pas aussi favorables à l'apprentissage du français en immersion que les francophones voulant acquérir l'anglais, le « Global English ». Pourtant, mieux parler et écrire en français permettrait aux groupes minoritaires d'occuper de meilleurs emplois au Québec. Cela pourrait aussi assurer une meilleure rétention des personnes immigrantes dans la province à l'âge adulte et une diversification au sein de la fonction publique québécoise. Montrer à ces étudiants et étudiantes les avantages concrets de maitriser leur L2 favoriserait à la fois leur motivation et leur réussite scolaire, puisque celles-ci sont étroitement liées.

L'expérience de l'Université d'Ottawa, où les anglophones en immersion française reçoivent du mentorat et des appuis particuliers, pourrait inspirer le gouvernement du Québec à introduire le bilinguisme en éducation pour les élèves de tous les groupes ethnolinguistiques tout en améliorant leur réussite scolaire. Par exemple,

pourquoi ne pas retirer les cours suivis en langue seconde du calcul de la cote R afin de diminuer l'insécurité linguistique des étudiants et des étudiantes qui veulent entrer à l'université dans des programmes contingentés ?

Pourquoi ne pas faire la promotion de programmes d'échanges et de jumelages linguistiques entre les institutions francophones et anglophones où une classe irait rencontrer une autre classe parlant une autre langue dans un autre cégep ? Quelques initiatives en ce sens ont déjà prouvé que des activités favorisant la rencontre de deux communautés ethnolinguistiques augmente la motivation d'apprendre une langue seconde (CAPRES, 2021 ; Gagné et Deveau, 2021 ; Popica, 2020)

Pourquoi ne pas encourager les « prêts » de personnel enseignant où, par exemple, une professeure de collège anglophone choisirait d'aller travailler pendant un semestre dans un établissement francophone (et vice-versa) de manière à parfaire ses compétences linguistiques à la rencontre d'une autre communauté linguistique?

Le Collégial international Sainte-Anne est l'un des rares à offrir des programmes conçus à l'image du *two-way immersion system*. Au meilleur de ma connaissance, il s'agit d'un modèle unique dans le système collégial au Québec. Les cours de littérature et de philosophie sont en français et l'épreuve uniforme de français doit être réussie pour l'obtention du DEC. Il me semble important d'offrir une alternative similaire pour les anglophones qui souhaiteraient avoir accès à un tel système d'éducation bilingue bidirectionnel. Pourquoi ne pas offrir un DEC bilingue où les quatre cours de littérature et de *humanities* (avec l'épreuve uniforme en anglais) seraient offerts en anglais et la formation spécifique en français pour inciter les anglophones et les allophones à se tourner davantage vers le français aux études supérieures ?

6.4 Conclusion

Le Québec est reconnu internationalement comme étant le lieu de naissance des programmes d'éducation bilingue et d'immersion (Genessee, 2004). Les recherches universitaires montrent les bénéfices de ce type de programme pour les personnes apprenantes et pour leur réussite scolaire (Sénat du Canada, 2015). Cette recherche montre que les étudiants et étudiantes francophones du Collégial international Sainte-Anne aiment beaucoup la formule de l'enseignement mixte : 50 % français et 50 % anglais. Ils trouvent leurs programmes motivants à cause du contexte favorisant l'apprentissage de la langue anglaise. Cela leur a également permis de continuer à améliorer leur français en faisant quatre cours de français, trois de philosophie, deux d'éducation physique et quelques cours de formation spécifique (par exemple biologie, histoire ou scénarisation), tout en passant l'épreuve uniforme de français.

À cause de la demande de plus en plus forte pour des programmes plurilingues, il sera important de mieux étudier le phénomène de l'insécurité linguistique et de l'ambigüité linguistique afin de trouver des meilleures pratiques pédagogiques en contexte bilingue. Si de tels programmes étaient mis en place plus largement au Québec, il serait également important de vérifier si le bilinguisme en éducation favorise le bilinguisme soustractif et de creuser davantage la question de la valorisation de la langue française chez les jeunes.

Enfin, cette recherche m'a convaincue de la pertinence de mettre en place de tels programmes pour les allophones et les anglophones tout en gardant en tête que les recherches sur l'immersion linguistique ont été faites sur des populations qui avaient choisi de suivre de tels programmes. La motivation à apprendre une langue seconde a un impact important sur la réussite scolaire en contexte d'immersion. La motivation scolaire est plus grande lorsqu'une personne voit les avantages concrets liés à ses apprentissages.

Conclusion

D'une part, la vision catastrophique d'un Québec perdant la richesse de la langue française. D'autre part, la volonté individuelle de jeunes de participer à un monde où les frontières s'amenuisent. Le débat politique portant sur la question de la langue d'enseignement au collégial s'est intensifié depuis la demande d'agrandissement du Collège Dawson à l'automne 2020 et le projet de loi 96 du gouvernement de la Coalition Avenir Québec. Le sujet est devenu très médiatisé en 2021-2022 au moment où j'effectuais des recherches sur le programme pédagogique offert dans mon collège.

Il existe certainement des points de vue multiples et divergents sur la question du bilinguisme en éducation. Ce rapport présente l'opinion de dix-sept étudiants francophones du Collégial international Sainte-Anne : l'enseignement bilingue, c'est motivant. D'un point de vue individuel, les participants de cette étude apprécient ce type d'enseignement et sont convaincus de sa pertinence pour leur avenir, même s'ils reconnaissent que les arguments sur la préservation du français ont leur valeur.

Limites

1) Les étudiants et étudiantes cités dans ce rapport se sont portés volontaires pour mon étude. Ils offrent un point de vue biaisé sur la question du bilinguisme, puisqu'ils ont choisi d'étudier en français et en anglais. De plus, ils formulent des énoncés sur des enjeux complexes sans avoir une connaissance approfondie du sujet.

2) L'établissement d'enseignement fréquenté par les personnes participantes est privé. Il est probable que leurs parents, ayant choisi d'investir dans leurs

études supérieures, soient des parents qui poussent leurs enfants à avoir de bons résultats scolaires ou à vouloir apprendre l'anglais.

3) Tous les étudiants et étudiantes ayant répondu à mes questions vivent dans la grande région de Montréal, la ville la plus bilingue du Québec et du Canada (Lamarre, 2001). Situé à l'ouest de l'ile de Montréal, l'arrondissement de Lachine est un environnement qui favorise les contacts entre la communauté anglophone et francophone (Ville de Montréal, 2014).

Recommandations

1) Ce rapport montre les bénéfices de l'enseignement bilingue au sein du réseau collégial au Québec pour la formation de la communauté étudiante. Il serait intéressant de rendre de tels programmes disponibles pour freiner l'exode des francophones vers des institutions anglophones. En effet, il est possible de créer des programmes permettant d'améliorer les habiletés linguistiques en français (par exemple par l'entremise de cours de littérature, de philosophie et d'histoire en français) tout en offrant quelques cours en anglais dans certaines matières. Les étudiants et étudiantes seraient ainsi moins déchirés à l'idée de choisir entre un cégep anglophone (avoir plus d'occasions de carrières et une aisance à l'international) et francophone (désir de s'épanouir dans leur langue maternelle).

2) Il serait également pertinent d'offrir des programmes bilingues à des anglophones et des allophones afin de les inciter davantage à s'intégrer à la culture majoritaire québécoise. Un incitatif serait d'ailleurs de modifier le calcul de la cote R pour les individus choisissant un programme bilingue.

3) Il serait intéressant d'offrir plus d'outils pédagogiques aux professeurs et professeures travaillant auprès de personnes dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle. Des échanges

interlinguistiques pourraient être encouragés entre les membres du personnel de cégeps anglophones et francophones afin de mieux former les professeurs à l'enseignement en contexte académique bilingue.

Pistes de recherche futures

- Ce rapport ne présente que l'opinion de francophones, le groupe majoritaire dans la province de Québec. Il est essentiel de poursuivre les travaux en s'intéressant également aux autres groupes linguistiques, les anglophones et les allophones. Il ne faut certes pas oublier les Premiers peuples qui eux aussi suivent en grand nombre des programmes d'éducation bilingues.

- Ce rapport présente les conclusions d'étudiants et d'étudiantes bilingues vivant dans la grande région de Montréal, ville où le taux de bilinguisme est élevé (Lamarre, 2004). Les réponses seraient-elles les mêmes si on effectuait des entrevues dans des régions du Québec où l'omniprésence de l'anglais était moins grande que dans l'Ouest-de-l'Ile?

- Il serait souhaitable de comparer l'expérience de jeunes francophones ayant opté pour un programme bilingue à celle de francophones s'étant inscrits dans un programme unilingue anglophone pour voir s'ils vivent des défis similaires.

- Il serait intéressant de suivre les participants et participantes dans leur parcours universitaire et leur début de carrière, afin de réfléchir sur l'impact du bilinguisme dans leur cheminement personnel et professionnel et voir comment évoluent leurs perceptions.

- En adoptant une approche quantitative, il serait intéressant de vérifier si le cheminement bilingue a un impact quantifiable sur la réussite scolaire. Par exemple, y a-t-il une incidence sur les résultats scolaires, sur la qualité des

textes produits en français, sur la réussite de l’épreuve uniforme de français?

Bibliographie

Alamdari, E. F. et Ghani, F. (2022). Enhancing foreign language motivation through the magic of cooperative learning: Dream or reality? *Foreign Language Annals*, 55(1), 237-257.

Al-Hoorie, A. (2018). The L2 motivational self system: A Meta-analysis. *Studies in Language Learning and Teaching* 8(4).

Alrabai, F. (2014). The Effets of Techer's In-Class Motivational Intervention on Learners' ESL Achievement. *Applied Linguistics* 27(3), 307-333.

Ambrosio, L, Dansereau, M.-C. et Gobeil, M. (2012). L'immersion linguistique à l'Université d'Ottawa : Une formule attrayante pour poursuivre l'apprentissage d'une langue seconde. *Synergies* 7, 119-134. http://gerflint.fr/Base/Europe7/ambrosio_danserau_gobeil.pdf

Assemblée nationale du Québec. (s.d.). Projet de loi numéro 96, http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-96-42-1.html

Auger, M. (2020, 3 mars). Projet de Cégep bilingue à Vaudreuil-Dorion : inquiétudes pour la pérennité du français. [Midi-info, émission du 3 mars]. *Radio-Canada.* https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/midi-info/segments/entrevue/157328/vaudreuil-dorion-bernard-tremblay-cegeps

Ayers-Glassey, S. et MacIntyre, P. (2019). Measuring Willingness to Communicate in First and Additional Languages: An Annotated Bibliography. https://www.researchgate.net/publication/340789743_Measuring_Willingness_to_Communicate_in_First_and_Additional_Languages_An_Annotated_Bibliography

Baetens Beardsmore, H. et Swain, M. (1985). Designing bilingual education: Aspects of immersion and 'European school' models. *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 6(1), 1-15. 10.1080/01434632.1985.9994181

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, S. et MackIntyre, P. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning 50*(2), 311-341. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119

Bellerose, P. (2022, 25 janvier). Des profs réclament la loi 101 au cégep. *Journal de Montréal.* https://www.journaldequebec.com/2022/01/25/des-profs-reclament-la-loi-101-au-cegep

Belisle, M. (2020, 27 novembre). La pointe de l'iceberg. *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/5429ee1b-981b-4dc4-95b1-9fa634bb79e4__7C___0.html?utm_content=facebook&utm_source=lpp&utm_medium=r

eferral&utm_campaign=internal%20share&fbclid=IwAR06C6Yh7SXNxEtB1hz1dWiOyQrQblgsP8MCi14xuXEIYoi4Qwxlv9SuJoU

Benoit, M., Bell, J. et Lavoie, A.M. (2018). La santé mentale de jeunes étudiantes franco-ontarienne d'une université bilingue en Ontario. *Santé mentale des jeunes des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM) au Canada : l'état des lieux. Youth Mental Health in Official Language Minority Communities (OLMCs) in Canada: Situation Analysis* 9. 207-226. 10.7202/1043503ar

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition.* Cambridge : Cambridge University Press.

Bialystok, E. et Martin, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 7(3), 325-339. 10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x

Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R. et Reyes, E. (2010). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism* 1(2), 75-89. 10.1080/14790710408668180

Bialystock, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 229-235. 10.1037/a0025406

Blais, A. (2017, 5 janvier). L'anglicisation est un tabou pour des étudiants de HEC. *Journal de Montréal.* https://www.journaldemontreal.com/2017/01/05/langlicisation-est-un-tabou-pour-des-etudiants-de-hec

Boissonneault, A. et Lavallée, H. (2020, 25 novembre). Agrandissement du Collège Dawson : appréhension des cégeps francophones. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1752141/agrandissement-dawson-cegeps-francophones-lettre

Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Éditions Fayard.

Bourdon, N. (2018, 19 mai) La démission des cégeps francophones devant l'anglais. *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/opinion/idees/530623/la-demission-des-cegeps-francophones-devant-l-anglais

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition.* Washington : Georgetown University Press.

Blondin, C. (2003). L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique : état de la question. *Journal de l'immersion* 25 (2), 19-31. http://hdl.handle.net/2268/11055

Brault, C. (2001). Two Way Immersion: A viable model for second language teaching in Quebec? *Second Language Learning and Teaching* 1. http://drjbson.com/sllt/1/Brault01.htm

Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maitrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogique interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation* 40 (1), 19-60. https://doi.org/10.7202/1027622ar

Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*, Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean-sur-le-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu.

Calvet, Alain. (2016). Le poids des langues romanes dans le monde. *Hermès, La Revue*, *75*, 34-41.

Canadian Parents for French. (2013). Examination of the practices, policies and systems put in place to encourage French Second Language learning by immigrants [Mémoire présenté au Sénat du Canada]. https://sencanada.ca/content/sen/committee/412/OLLO/Briefs/2013-11-22CPFBrief_immigrants_e.pdf

Canadian Parents for French. (2019). *État du français langue seconde au Canada*. Rapport. https://cpf.ca/wp-content/uploads/State-of-FSL-Education-Report-2019-FR-1.pdf

Carr, W. (2013). Learning French in British Columbia: English as additional language learner and parent perspectives. Dans K. Arnett et C. Mady (dir.) *Minority populations in Canadian second language education* (pp. 22-37). Bristol : Multilingual Matters.

Cassivi, M. (2022, 22 mai). Se réjouir de l'éclatement de la bulle Netflix… ou le craindre ? *La Presse.* https://www.lapresse.ca/contexte/2022-05-22/plateformes-de-diffusion-numerique/se-rejouir-de-l-eclatement-de-la-bulle-netflix-ou-le-craindre.php?fbclid=IwAR0dCo08OHzMFOnHklO5cgtumiOBA5W8kVbufL9ijHcAeNRNtPQ1B1aLzys

Collégial international Sainte-Anne. (2017). *Plan de réussite 2017-2022*. [Publication interne].

Cégep de Beauce-Appalaches. (s.d.). Technique de comptabilité et de gestion. Cheminement bilingue. https://cecsm.cegepba.qc.ca/programmes-detudes/programmes-techniques/techniques-de-comptabilite-et-de-gestion-cheminement-bilingue/

Cégep de Limoilou. (2018). Les cégeps de Limoilou et Champlain St Lawrence s'unissent pour offrir des formations bilingues. https://www.cegeplimoilou.ca/blogue/programmes-et-formations/administration-et-gestion/2017/les-cegeps-limoilou-et-champlain-st-lawrence-s-unissent-pour-offrir-des-formations-bilingues/

Cégep de Sainte-Foy. (s.d.). Enrichissement de l'anglais. https://www.csfoy.ca/international/enrichissement-de-langlais/

Cégep de Saint-Laurent. (s.d.). 200. DO Sciences de la nature français-anglais. https://www.cegepsl.qc.ca/programmes/sciences-de-la-nature-francais-anglais/

Cégep de Sept-Îles. (s.d.). Le Cégep de Sept-Îles. https://cegepsi.ca/

Conseil de l'Europe. (2018). *Cecrl : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. www.coe.int/lang-cecr

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2021). *Amélioration et valorisation du français en enseignement supérieur*. http://www.capres.ca/dossiers/francais

Chevrier, M. (2020). La langue invisible. Le confinement du français dans l'enseignement supérieur au Québec. *Revue Argument*. http://www.revueargument.ca/article/2020-09-09/740-la-langue-invisible-le-confinement-du-francais-dans-lenseignement-superieur-au-quebec.html

Clément, R., Gardner, R. et Smythe, P. (1977). Motivational variables in second language acquisition : A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 9 (2), 123-133. 10.1037/h0081614

Clément, R., Baker, S. et MacIntyre, P. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: the effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 22(2), 190-209. 10.1177/0261927X03022002003

Cloutier, P. (2018, 11 janvier). Nouveau DEC bilingue à Québec. *Le Soleil.* https://www.lesoleil.com/actualite/education/nouveau-dec-bilingue-a-quebec-c0d47b5d473d70f1351bfdce46d8ef80

Collégial international Sainte Anne. (s.d.). L'environnement bilingue. https://collegial.sainteanne.ca/concept-international/

Commissariat aux langues officielles. (2009). *Deux langues, tout un monde de possibilités : L'apprentissage en langue seconde dans les universités canadiennes.* Ottawa : Gouvernement du Canada. https://www.clo-ocol.gc.ca/sites/default/files/uni_f.pdf

Commissariat au langues officielles. (2021). *Ce que la population canadienne pense des langues officielles.* https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes/2022/sondage-suivi-langues-officielles-2021/population-canadienne-pense-2021

Conference Board of Canada. (2018). *Le bilinguisme français-anglais hors Québec : un portrait économique des bilingues au Canada*. https://acufc.ca/wp-content/uploads/2019/01/Etude-Bilinguisme_Conference-Board_2018.11.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *L'enseignement en immersion française au Canada*. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/enseignement_immersion_francaise/enseignement_immersion_francaise.pdf

Cornellier, L. (2022, 26 février). Sommes-nous poches en éducation ? *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/679266/chronique-sommes-nous-poches-en-education

Côté, B., Lamarre, P. et Razakamanana, A. (2016). Option-études Châteauguay : bilan de l'impact à moyen terme d'un programme de scolarisation commune d'élèves du secteur francophone et du secteur anglophone sur les rapports intercommunautaires et l'identité. *Minorités linguistiques et société 7*, 170-194. https://doi.org/10.7202/1036421ar

Cumming, B. (2012). Implementing a successful bilingual educational program in Japan: support for minority languages and the present climate of bilingual education. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies Aichi Prefectural University* 44, 77-101. https://eric.ed.gov/?id=ED527335

Cummins, J. (2003). Bilingual education: basic principles. Dans J. Dewaele, A. Housen et L. Wei (dir.), *Bilingualism: beyond basic principles* (pp. 56-66.). Clevedon: Multilingual Matters.

Csizér, K. (2019). The L2 Motivational Self System. Dans Lamb M., Csizér K., Henry A. et Ryan S. (dir.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 71-93). London : Palgrave Macmillan Cham.

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. et Ryan, R. (1991). Motivation and Education: the Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 23 (3-4), 325-346. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137

DelaCruz, J. W. (2020). *Teaching plurilingually: Perspectives and practices of ESL peers in a francophone Canadian college* [Mémoire de maitrise, Université Concordia]. *Spectrum.* https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/986545/1/dela%20Cruz_MA_S2020.pdf

Delveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire. Qui suis-je ? Que suis-je ? *Francophonies d'Amérique* 26, 383-403. https://doi.org/10.7202/037990ar

Dincer, A. (2018). Motivational factors in multilingual student's learning additional languages: the case of English and Turkish. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 4(2), 275-299. http://dx.doi.org/10.32601/ejal.464179

Dion-Viens, D. (2018, 26 septembre). L'Université Laval pourrait offrir plus de course en anglais. *Journal de Québec.* https://www.journaldequebec.com/2018/09/26/lul-pourrait-offrir-plus-de-cours-en-anglais#:~:text=L%27Universit%C3%A9%20Laval%20offre%20depuis,de%20recherche%20aux%20cycles%20sup%C3%A9rieurs

Donovan, L. et MacIntyre, P. (2004). Age and sex difference in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Report* 21 (4), 420-427. 10.1080/08824090409360006

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Dans Z.Dörnyei, et E.Ushioda (dir.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 9-42. Bristol : Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. et Csizér K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study, *Language Teaching Research* 2, 203-29. 10.1191/136216898668159830

Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2e éd.). Harlow: Pearson Education Limited.

Ducharme, R., Gingras M., et Lafleur, J. (2010). *La voix des étudiants, la voix de la réussite. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès d'étudiants au collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010.* Fédération des cégeps. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf

Duranleau, C. (2008). L'environnement bilingue tel que perçu par les jeunes innus en relation avec leur capacité à accomplir des tâches en L2. [Mémoire de maitrise, UQAM], *Archipel.* https://archipel.uqam.ca/1104/1/M10547.pdf

Dutrisac, R. (2020, 28 janvier). DEC bilingue : des objectifs nébuleux. *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/571676/dec-bilingues-des-objectifs-nebuleux

Duquette, G. (2006). Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportements langagiers. *Revue des sciences de l'éducation* 32 (3), 665–689. https://doi.org/10.7202/016281ar

Fischer, B. et Golden, J. (2018). Modelling and fostering creativity: two post-secondary EAL teachers' journey. *Canadian Society for the Study of Education*. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35715

Flynn, P. (2018). Student motivation, identity and investment construction in French Immersion Studies at the University of Ottawa. *OLBI Journal* 9, 77-88. https://doi.org/10.18192/olbiwp.v9i0.2318

Forcier, H. (2011). Recherche sur la fréquentation linguistique des cégeps. Notes de recherche. CSQ. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3748501?docref=rOzTwYPMtS_X8FYDVTfJ4w

Fortier, M. (2020, 27 janvier). Feu vert à deux DEC bilingues à Montréal. *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/societe/education/571591/feu-vert-a-deux-dec-bilingues

Fortier, M. (2020, 2 mars). Un cégep bilingue en banlieue de Montréal à l'étude. *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/societe/education/574044/montreal-un-cegep-bilingue-en-banlieue-a-l-etude

Fortier, M. (2020, 29 aout). Québec dit non au cégep bilingue. *Le Devoir.* www.ledevoir.com/societe/education/585000/education-quebec-dit-non-au-cegep-bilingue

Fortier, M. (2020, 30 octobre). L'enseignement en anglais a le vent dans les voiles. *Le Devoir.* www.ledevoir.com/societe/education/588801/l-enseignement-en-anglais-a-le-vent-dans-les-voiles

Fournier, P. (2007). *Aptitude ou attitude ? Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial*. Collège André-Grasset. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32598

France Culture. (2021, 10 octobre). Radiographie de la génération Z. *Soft Power.* https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/soft-power/radiographie-de-la-generation-z-5404556

Gagné, P. et Deveau, C. (2021). *Jumelage interculturel en classe de langue seconde au collégial*. Collège Vanier et Collège de St-Hyacinthe. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38016

Gagné, P., Der Apprahamian, I. et Dumont, L. (2015). Alignement curriculaire en français langue seconde au cégep Vanier. Montréal : Cégep Vanier. 10.13140/RG.2.1.2228.7123

Gagné, P. et Popica, M. (2017). Perception et motivation à l'égard du français langue seconde enseignée au cégep. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf

Galipeau, S. (20 mars 2019). I speak français: les jeunes aiment encore le français ! *La Presse.* https://www.lapresse.ca/arts/television/201903/20/01-5218953-i-speak-francais-les-jeunes-aiment-encore-le-francais.php

Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La Recherche descriptive interprétative. Dans Corbière, M. et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd., pp. 43-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gaultier, J. (2016). Improving CEGEP student's ESL accuracy through L1/L2 synchronous text-based screen-sharing tasks. [Mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke]. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34627

Gardner, R, et Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 26-72. https://eric.ed.gov/?id=ED031968

Gardner, R. (1960). Motivational variables in second langue acquisition. [Thèse de doctorat, McGill]. https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London : Edward Arnold.

Garigue, P. (1985). Bilingual University Education in Ontario, *The Canadian Modern Language Review* 41(5), 941-946. https://doi.org/10.3138/cmlr.41.5.941

Garrett, P., J.M. Cots, D. Lasagabaster et Llurda, E. (2012). Internationalisation and the place of minority languages in universities in three European bilingual contexts: A comparison of student perspectives in the Basque Country, Catalonia and Wales. Dans A. Yiakoumetti (dir.), *Harnessing linguistic variation for better education* (pp. 139-166). New York : Peter Lang.

Gaudreault, M. M. et S.-K. Normandeau (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016.* Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollegiale_2018.pdf

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gaultier, J. (2016). Improving CEGEP student's ESL accuracy through L1/L2 synchronous text-based screen-sharing tasks [Mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke]. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34627

Genesee, F. et Van Gruderbeeck, N. (1988). L'immersion française : une histoire à succès. *Québec français* (70), 28–30. https://id.erudit.org/iderudit/45211

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language student? Dans Bathia, T.K. et W. Ritchie. (dir.), *Handbook of Bilingualism* (pp. 547-576). Malden: Blackwell. https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BILINGUAL%20EDUCATION.pdf

Gérin-Lajoie, F. (2014). L'anglais intensif au primaire ; la mise en garde du Conseil supérieur de l'éducation. *Institut Iris.* https://iris-recherche.qc.ca/blogue/education/langlais-intensif-au-primaire-la-mise-en-garde-du-conseil-superieur-de-leducation/

Gervais, L-M. (2017, 23 juin). Un DEC bilingue pour séduire les étudiants francophones. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/education/501946/les-cegeps-bois-de-boulogne-et-dawson-souhaitent-s-associer-pour-offrir-un-dec-bilingue

Golberg, E. et Noels, K.A. (2006). Motivation, ethnic identity and post-secondary education language choice of graduates of intensive French language programs. *Canadian Modern Language Review* 62, 423–447. 10.3138/cmlr.62.3.423

Groupe en éthique de la recherche (EPTC2). (2018). Gouvernance de l'évaluation de l'éthique de la recherche. https://ethics.gc.ca/fra/nr-cp_2019-06-05.html

Guay, R., Michaud, P., Paquet, F. et Poirier, S. (2020). *La réussite scolaire dans l'enseignement collégial québécois.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Härmälä, M. et Barkhanajyan, A. (2018). L2 students' language-related difficulties in subject classes. *Revue francaise de linguistique appliquée* (2), 45-58. https://doi.org/10.3917/rfla.232.0045

HEC Montréal. (s.d. -a). Baccalauréat en administration des affaires. https://www.hec.ca/programmes/baccalaureats/baa/index.html

HEC Montréal. (s.d. -b). Mentions sur le relevé de notes. https://www.hec.ca/etudiants/mon-programme/baa/mentions/

Henry, A. (2021). Motivational connections in language classrooms: A research agenda. *Language Teaching 54*(2), 221-235. 10.1017/S0261444820000026

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans Karsenti, T. et Lavoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation* (4e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

John, M. A. (2019). *ESL Teachers Experiences and Perceptions of Developing Multilingual Learners' Academic Literacies* [Thèse de doctorat, Indiana University of Pennsylvania]. *Proquest.*

https://www.proquest.com/openview/6d23688e96d9c9df3ac3f85822948e59/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Kim, Y.K., Huchinson, A.L. et Winsler, A. (2005) Bilingual education in the United States: an historical overview and examination of two-way immersion. *Educational Review* 67(2), 236-252. http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.865593

King, K. et Mackay, A. (2004). *The Bilingual Edge: why, when and how to teach your child a second language.* New York : Harper Collins.

Labov, William. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de Minuit.

Lacroix, F. (2020). *Pourquoi la loi 101 est un échec*. Montréal : Boréal.

Lacroix, M.-È. Et Potvin, P. (s.d.). La motivation scolaire. *Réseau d'information sur la réussite scolaire*. http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/#:~:text=La%20performance%20est%20un%20indicateur,qui%20influenceront%20positivement%20sa%20r%C3%A9ussite

Lafleur, T. (2020). Étudier en anglais à Québec. *Portail du réseau des cégeps*. http://lescegeps.com/enjeux/loi_101_au_cegep/etudier_en_anglais_a_quebec

Lafortune, A.-M. (2022). Et si on laissait parler les étudiants ? La conversation de fond comme outil pédagogique. *Pédagogie collégiale 35* (2), 24-33. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38284

Lajeunesse, S. (2010). Conception d'un outil d'aide à l'analyse des pratiques en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial. [Mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke]. *Savoirs*. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1691

Lamarre P., Lamarre S. et Lefranc, M. (2015). *La socialisation langagière comme processus dynamique. Suivi d'une cohorte de jeunes plurilingues intégrant le marché du travail, Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2930702

Lamarre, P., Paquette, J., Ambrosi, S. et Kahn, E. (2004). Dynamiques intergroupes et pratiques linguistiques dans deux cégeps montréalais. *Les Cahiers du Grès* 4 (1), 23-37.

Lamarre, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressources sociétales et défis éducatifs. https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/correspondance-le-francais-l1-l2-l3-le-multilinguisme-des-jeunes-allophones-quebecois-ressource-societales-et-defi-educatif-.pdf

Lamarre, P. (2007). Anglo-Quebec Today: Looking at Schooling and Community Issues. *International Journal of the Sociology of Language* 185, 109-132. https://doi.org/10.1515/IJSL.2007.028

Lambert, W. (1975). Culture and Language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students.* Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Lamoureux, S. (2013). L'expérience étudiante du Régime français d'intégration : perspectives et constats. *Cahiers de l'ILOB* 6, 109-121. 10.18192/olbiwp.v6i0.1134

Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation* 23 (3), 561-591. https://doi.org/10.7202/031952ar.

Landry, R. et Allard, R. (2016). Bilinguisme et construction identitaire d'élèves d'écoles de langue anglaise au Québec. *Minorités linguistiques et société* (7), 18-47. https://doi.org/10.7202/1036415ar.

Landry, R. (2017). *Éducation postsecondaire bilingue et francophonie minoritaire*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques pour l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne. https://icrml.ca/images/%C3%89ducation_postsecondaire_ACUFC_correction.pdf.

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, *34*(1), 54-81. https://doi.org/10.7202/1079034ar

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : Vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société*, (3), 56-79. https://doi.org/10.7202/1016688ar

La Presse. (2020, 5 octobre). Point de presse des autorités. https://www.lapresse.ca/covid-19/2020-10-05/covid-19-les-points-de-presse-des-autorites.php

Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Canadian Modern Language Review* 63, 605–627. https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605.

Leduc, L. (2022, 28 avril). Vers un programme optionnel d'anglais enrichi en 6e année. *La Presse.* https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-04-28/enseignement-de-la-langue-seconde/vers-un-programme-optionnel-d-anglais-enrichi-en-6e-annee.php#:~:text=Enseignement%20de%20la%20langue%20seconde%20Vers%20un%20programme%20optionnel%20d,enrichi%20en%206e%20ann%C3%A9e&text=%C3%80%20l%27heure%20actuelle%2C%20au,nombre%20minimal%20d%27heures%20obligatoires.

Legault, J. (2012). Qui a peur de la loi 101 ? *L'Actualité*. https://lactualite.com/politique/qui-a-peur-de-la-loi-101/.

Legault, J. (2020, 27 novembre). Un lourd prix à payer. *Journal de Montréal*. https://www.journaldemontreal.com/2020/11/27/un-lourd-prix-a-payer.

Léger, D. et Stoch, M. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System* 37(2), 269-285. 10.1016/j.system.2009.01.001.

Létourneau, J. (2002). Langue et identité au Québec d'aujourd'hui. *Globe* 5 (2), 79-110. https://doi.org/10.7202/1000680ar.

Levasseur, C. (2017). « Moi j'suis pas francophone ». Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver [Thèse de doctorat Université de Montréal.] *Papyrus.* https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19997

Lévesque, L. (2020, 9 mars). Une pétition est lancée pour étendre la loi 101 au niveau collégial. *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/societe/574560/une-petition-est-lancee-pour-etendre-la-loi-101-au-niveau-collegial

Letky, D. (2014). Le cheminement bilingue français-anglais connaît un franc succès à l'UdeS. Actualités. *Université de Sherbrooke.* https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/facultes/ecole-gestion/details/26871

Liebkind, Karmela. (1995). Bilingual identity. In European education. A journal of translations. *Education multicultural societies*. Council of Europe, 80-87. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934270380

Marceau, K. (réalisatrice) (2017). *I speak français* [documentaire]. Canada : Télé-Québec. https://www.telequebec.tv/documentaire/i-speak-francais.

Marshall, S. et Laghzaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *Canadian Modern Language Review* 68(2), 216-233. 10.3138/cmlr.68.2.216

Marshall, S., Moore, D. et Himeta, M. (2021). French-Medium Instruction in Anglophone Canadian Higher Education: The Plurilingual Complexity of Students and Their Instructors. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *24* (1), 181-204. https://doi.org/10.37213/cjal.2021.29345.

Massey, A. (1994). 'Why choose French? Secondary school students' accounts of their decision to leave or enrol in the Ontario regular FSL programme,' *The Canadian Modern Language Review* 50, 714–35. https://doi.org/10.3138/cmlr.50.4.714.

Mearns, T., De Graaff, R. et Coyle, D. (2020). Motivation *for* or *from* bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(6), 724-737. 10.1080/13670050.2017.1405906

Miles, M., Huberman, A.M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis : A Methods Sourcebook* (3e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2019a). Nombre d'étudiants inscrits à temps au collégial au trimestre d'automne à l'enseignement ordinaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Previsions-collegiales-2019.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2019b). Prévisions de l'effectif étudiant au collégial, 2020-2029. http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-etudiant-au-collegial/?fbclid=IwAR0GxY2uuaLngY09mrIdREbgaiqT9j17OVk6PFiKUZcqWbOqwRUEISrZfoU

Ministère de l'Éducation du Québec. (s.d.). Anglais langue seconde — enrichi. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-enrichi-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Monbec, L. (2019). *Transfer from English for Academic Purposes to Disciplinary Modules* [Thèse de doctorat, Open University, Royaume-Uni]. https://doi.org/10.21954/ou.ro.000109ec

Observatoire Européen du Plurilinguisme. (2011). *Baromètre Calvet des langues du monde*. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/les-fondamentaux/textes-de-reference/6620-barometre-calvet-des-langues-du-monde-source-portalingua

Office québécois de la langue française. (2017). Langue et éducation au Québec — enseignement collégial. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170331_etude2.pdf

Office québécois de la langue française (OQLF). (2019). Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2019/rapport-evolution-situation-linguistique.pdf

Nadeau, J.-F. (2021, 13 février). Université de l'Ontario français : métamorphose ontarienne. *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/societe/education/595143/metamorphose-ontarienne

Olsen, M. (2017). Motivation, learner attrition, and the L2 motivational self system: A New Zealand study of heritage and non-heritage university language learners. [Thèse de

doctorat, Otago University, New Zealand]. https://ourarchive.otago.ac.nz/handle/10523/7557

Oropeza, M.V., Varghese, M. et Kanno, Y. (2010). Linguistic minority students in higher education. *Equity and Excellence in Education* 43(2), 216-231. https://doi.org/10.1080/10665681003666304

Patrimoine canadien. (2021). Français et anglais : vers une égalité réelle des langues officielles. https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/organisation/publications/publications-generales/egalite-langues-officielles.html

Pégourié-Khellef, M. (2019). Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Égypte [Thèse de doctorat, Université Rennes 2, France]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02389080

Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Cahiers canadiens de sociologie* 37 (2), 169-195. https://doi.org/10.29173/cjs11787

Pilote, A., et Magnan, M.-O. (2014). La fréquentation universitaire : comparaison entre les minorités de langue officielle au Canada, dans R. Landry (dir.), *La vie dans une langue officielle minoritaire au Canada* (pp. 147-172). Québec : Presses de l'Université Laval.

Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : Une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 6 (1), 65-98.

Pilote, Annie, Magnan, Marie-Odile et Vieux-Fort, Karine. (2010). Identité linguistique et poids des langues : Une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 6, n° 1, p. 65-98.

Pilotti, M., Gutierrez, A., Klein, E. et Mahamame, S. (2014). Young Adults' Perceptions and Use of Bilingualism as a Function of an Early Immersion Program, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(4), 383-394. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.904841

Ping, W. (2016). Understanding bilingual education: an overview of key notions in the literature and the implications for Chinese university EFL education. *Cambridge Journal of Education* 47(1), 85-102. 10.1080/0305764X.2015.1118439

Poissant, H. (2002). La question de l'identité et l'éducation bilingue au Québec. *Cahiers de sociolinguistique* 7, 83-98. https://doi.org/10.3917/csl.0201.0083

Popica, M. (2020). Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde. Montréal : John Abbott College. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37929/popica-apprentissage-collaboratif-interculturel-FLS-JAC-2020.pdf

Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques. (2021). Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP). http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/enseignement-superieur/programme-de-recherche-et-dexperimentation-pedagogiques-prep/

Prioleau, E. (2021). L'attractivité des cégeps anglophones, un phénomène qui inquiète. *Portail du réseau collégial.* lescegeps.com/vie_collegiale/gestion/planification/lattractivite_des_cegeps_anglophones_un_phenomene_qui_inquiete

Psychomédia. (2013). Définition : autodétermination. *Psychomédia.* http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/theorie-de-l-autodetermination

Radio-Canada. (2017, 13 mai). Le français a le vent dans les voiles en Ontario. www.radio-canada.ca/nouvelle/1033627/francais-langue-seconde-ontario

Radio-Canada. (2022, 28 mars). La communauté anglophone s'inquiète pour sa place au Québec. *Pénélope* [Balado audio]. https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/penelope/segments/entrevue/395732/projet-loi-96-anglais-cegeps-quebec-marlene-jennings#:~:text=La%20communaut%C3%A9%20anglophone%20s%27inqui%C3%A8te%20pour%20sa%20place%20au%20Qu%C3%A9bec,-Lecture&text=C%27est%20la%20communaut%C3%A9%20d,du%20Quebec%20Community%20Groups%20Network.

Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S. et Sénécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology* 99 (4), 734-746. 10.1037/0022-0663.99.4.734

Remysen, Wim. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans Vincent, N. et Piron, S. (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*. Éditions Nota Bene, 25-59.

Renninger, A. K., et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement.* New York : Routledge.

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

Robitaille, A. (2020, 10 mars). Oui à la loi 101 au cégep. *TVA Nouvelles*. https://www.tvanouvelles.ca/2020/03/10/oui-a-la-loi-101-au-cegep

Ryan, R. M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist 55*(1), 68–78. 10.1037/0003-066X.55.1.68.

Rubtcova, M. et Kaisarova, V. (2016). Implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes in Public Administration: Russian students' and matriculants' opinion about their first CLIL experience. *Teaching Public Administration* (34)3, 229-246.

Sabourin, P. (2017). *Projections démolinguistiques des populations francophones, anglophones et allophones au Canada : une analyse par microsimulation.* [Thèse. Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique]. EspaceINRS. https://espace.inrs.ca/id/eprint/6347/

Saint-Laurent, N. (2008). Le français et les jeunes. *Conseil supérieur de la langue française.* https://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf223/f223.pdf

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23-44.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche descriptive / interprétative. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Sénat du Canada. (2015). Viser plus haut : Augmenter le bilinguisme de nos jeunes Canadiens. Comité sénatorial permanent des langues officielles. *Le Comité sénatorial permanent des langues officielles.* https://sencanada.ca/content/sen/Committee/412/ollo/rep/rep06jun15-f.pdf

Séror, J. et Weinberg, A. (2013). Personal insight on a postsecondary immersion experience: Learning to step out of the comfort zone. *Cahiers de l'ILOB* 6, 123-140. https://doi.org/10.18192/olbiwp.v6i0.1135

Séror, J. et Lamoureux, S. (2014). Intégrer les étudiants anglophones dans le cadre d'un programme d'immersion universitaire au Canada. *Dossier des sciences de l'éducation* 32, 95-110. https://doi.org/10.4000/dse.701

Slocum, S. (2013). *First language status and second language writing.* [Thèse de doctorat, University of Wisconsin]. https://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1164&context=etd

Statistiques Canada. (2016). Résultats du recensement de 2016 : Le bilinguisme français-anglais chez les enfants et les jeunes. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00014-fra.htm

Syndicat des professeures et des professeurs du Collège de Maisonneuve. (2018). 50 ans des cégeps : le retour du bilinguisme colonial ? 50 ans des cégeps : le retour du bilinguisme colonial ? — SPPCM – Le Syndicat des professeures et professeurs du Collège Maisonneuve

Sugita, M. et Takeuchi, O. (2010). 'What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context,' *Innovation in Language Learning and Teaching* 4(1), 21–35.

Terraza, J. (2009). Langue et éducation chez les Cris de Eeyou Istchee. *Cahiers Dialog* 2009-01. INRS. https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2009-01.pdf

Thiboutot, J. (2013). La réussite au collégial : connaissance et questions. *Fédération des cégeps*. http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/03/2013-04_jthiboutot_reussite-collegiale-connaissances-questions.pdf

Thoël, C. et Millerand, F. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec*. CEFRIO. https://www.researchgate.net/publication/330982837_Visionnement_connecte_par_les_jeunes_au_Quebec

Tremblay, P. et Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning, *Modern Language Journal* 79, 505–18. https://www.jstor.org/stable/330002

Trommelshlager, C. (2008). Exploration des effets de l'immersion scolaire bilingue précoce sur le développement cognitif d'enfants de 6ème primaire, [Master, Université de Liège]. *Mathéo.* https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/5572/4/M%C3%A9moire%20Trommenschlager%20Chantal%20-%20Master%20en%20Logop%C3%A9die%202017%202018%20.pdf

TVA Nouvelles. (2022, 16 mars). Vers la domination des cégeps anglos ? https://www.tvanouvelles.ca/2022/03/16/vers-la-la-domination-des-cegeps-anglos

Université d'Ottawa. (s.d.). Régime d'immersion en français. https://immersion.uottawa.ca/fr#:~:text=Le%20R%C3%A9gime%20d%27immersion%20en,%C3%A9tudes%20universitaires%20partiellement%20en%20fran%C3%A7ais.

Van Kessel, P., Toor, S. et Smith, A. (2019). A week in the life of popular Youtube channels. *Pew Research Center 1*. https://www.pewresearch.org/internet/2019/07/25/popular-youtube-channels-produced-a-vast-amount-of-content-much-of-it-in-languages-other-than-english/

Vieux-Fort, K. (2019). Les parcours de jeunes francophones qui choisissent d'étudier dans un cégep anglophone : une étude rétrospective. [Thèse de doctorat, Université Laval]. *Corpus.* https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/17461/browse?type=author&authority=792db43e-5e00-4b79-933a-0d8b48bd9380

Van Booven, C. (2011/2012). A Case for Adult Two-Way Education. *CATESOL Journal* (23) 1, 1-27. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112034.pdf

Venne, J.-F. (2020, 21 mars). Un réseau collégial de plus en plus anglophone. *Le Devoir.* www.ledevoir.com/societe/575207/education-un-reseau-collegial-de-plus-en-plus-anglophone

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire.* Saint-Laurent : ERPI.

Ville de Montréal. (2014). Portrait socio-démographique : arrondissement de Lachine. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_LACHINE%202016.PDF

Young, H. (s.d.). The digital language divide: How does the language you speak shape your experience of the Internet? *The Guardian Lab.* http://labs.theguardian.com/digital-language-divide/

Walt, C.V.D. et Steyn, M. (2004). Student perception and frustrations with bilingual education at Stellenbosch University, South Africa. Dans R. Wilkinson (dir.), *Integrating content and language : Meeting the challenge of a multilingual higher education* (pp. 493-507). Maastricht : Universitaire Pers Maastricht.

Wesche, M. (2002). Early French immersion: how has the original Canadian model stood the test of time? Dans Burmeister, P., Piske, T. et A. Rohde. (dir.) *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. (pp. 357-379). Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Wesche, M., Morrison, F., Ready, D. et Pawley, C. (1990). French immersion : Postsecondary consequences for individual universities. *The Canadian Modern Language Review* 46(3). 430-451. 10.3138/cmlr.46.3.430

Williams, M., R. Burden et Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language,' *British Educational Research Journal* 28, 503–28.

Wong, R. (2013). An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching* 8(10), 132-54. https://doi.org/10.1080/17501229.2013.777449

Zhang, Y. et Fang, F. (2019). Comprehensive Application Ability of College Students' Knowledge Structure and Skills under the Immersion Bilingual Teaching Mode. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala 66*, 22-40. https://www.rcis.ro/images/documente/rcis66_02.pdf

Annexe 1 : schéma d'entrevue automne 2021

L'objectif du premier entretien semi-dirigé qui s'est tenu vers le début de l'année scolaire 2021 (de la mi-septembre à la mi-octobre) était de connaitre la vision qu'avaient les étudiants et étudiantes de l'année à venir avant que leurs résultats ne viennent teinter leurs perceptions. À ce moment, je leur ai demandé de parler du choix de leur programme alors qu'ils entamaient tout juste celui-ci, nous avons débroussaillé la question de leur perception de l'anglais et les avons questionnés sur les sources de motivation qui sous-tendent leurs études.

Questions à réponses courtes

1. Quel âge as-tu ?
2. Quel est ton programme d'études collégial actuel ?
3. En quelle année / quelle session du parcours collégial es-tu inscrit·e ?
4. Quelle est la première langue que tu as apprise à la maison ?
5. Quelle est la langue maternelle de ta mère ?
6. Quelle est la langue maternelle de ton père ?
7. Quelle est la langue majoritairement parlée à la maison ?
8. Dans quel pays as-tu effectué tes études primaires ? Dans quelle langue as-tu effectué tes études primaires ?
9. Dans quel pays as-tu effectué tes études secondaires ? Dans quelle langue as-tu effectué tes études secondaires ?
10. Considères-tu que tu es francophone ?

Questions à développement : la motivation scolaire

11. À ce stade-ci de ton cheminement scolaire, quel est ton niveau de motivation par rapport à tes études ?
12. Te considères-tu comme un étudiant motivé ?
13. Quelles sont tes principales sources de motivation à réussir tes études ?

Questions à développement : le bilinguisme

14. Comment décrirais-tu ton niveau d'anglais parlé et écrit actuellement ?
15. Souhaiterais-tu mieux parler / comprendre / écrire l'anglais ? Pourquoi (s'il y a lieu) ?
16. Te considères-tu comme une personne bilingue ?

17. Considères-tu qu'il y a des avantages à être bilingue ? Lesquels (s'il y a lieu) ?

Questions à développement : le choix d'un programme bilingue

18. Comment as-tu choisi ton collège et ton programme d'études ?
19. Lorsque tu as choisi de t'inscrire dans ton programme d'études actuel, as-tu considéré le bilinguisme comme un facteur pour prendre ta décision ?
20. Combien de cours donnés en anglais as-tu à cette session-ci ?
21. Est-ce que tu es satisfait(e) de la quantité de cours suivis en anglais et de cours suivis en français dans tes études à la session d'automne 2021 ?
22. Est-ce que de façon générale tu aimes suivre des cours dans les deux langues jusqu'à maintenant ?
23. Quels sont les avantages et les inconvénients de suivre des cours dans deux langues différentes ?

Conclusion

24. L'entretien semi-dirigé s'achève. Y aurait-il autre chose que tu aimerais ajouter pour conclure l'entretien ?

Annexe 2 : schéma d'entrevues hiver 2022

La seconde entrevue a été effectuée au cours de la session d'hiver (mars, avril) et porte sur la motivation des étudiants et étudiantes à suivre leur cursus scolaire pendant l'année 2021-2022. L'objectif est de comparer les cours suivis en anglais et les cours suivis en français, de manière à établir un profil motivationnel de l'étudiant. Notre objectif sera de vérifier si la question de l'amélioration des compétences langagières joue un rôle dans le désir qu'ont les étudiant et étudiantes à bien réussir dans leurs matières autres que les cours de langue obligatoires. Je me suis inspiré du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, 2010.[48]

Suivi de l'entrevue précédente

1. Combien de cours en anglais (versus cours en français) as-tu à la session d'hiver ? Est-ce que c'est plus ou moins de cours qu'à l'automne 2021 ?

2. Es-tu satisfait du nombre de cours en anglais que tu as cette session-ci ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

3. Depuis la première entrevue, est-ce que ta perception du bilinguisme est toujours la même ou a changée ? Vois-tu le choix que tu as fait de t'inscrire à un parcours collégial bilingue comme étant positif, négatif ou neutre pour toi ?

4. Depuis la première entrevue, penses-tu que ton anglais est resté le même ou s'est amélioré ? Est-ce la même chose à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire) ?

5. Remarques-tu des différences lorsque tu es assis dans un cours en anglais et en cours en français ?

6. Lorsqu'un·e professeur·e te donne le choix de rédiger un travail en anglais ou en français, quelle option choisis-tu le plus souvent ? Pourquoi ?

7. As-tu l'impression que le fait de suivre à la fois des cours en anglais et en français a eu un impact sur le déroulement de ta session ? Pourquoi ?

[48] Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent : ERPI.

8. Lorsque nous nous sommes parlés cet automne, tu n'avais pas encore vu les notes finales de tes cours. As-tu l'impression que le fait de suivre des cours à la fois en anglais et en français a eu un impact sur tes résultats ? Cet impact est-il positif ou négatif à ton avis ?

9. (S'IL Y A LIEU) Si tu avais exprimé des craintes cet automne, considères-tu que tes craintes étaient fondées ? Le déroulement de la session était-il pire, tel ou mieux qu'anticipé ?

Questions portant sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant à apprendre l'anglais

Facteurs relatifs à la classe

1. Quel genre d'activités pédagogiques te motivent en classe ?

2. Peux-tu me donner un exemple de moments dans un de tes cours où tu t'es senti complètement engagé dans une activité ?

3. Est-ce qu'il y a des choses qui te démotivent en classe ?

4. Est-ce que tu participes autant dans les cours en anglais que dans les cours en français ?

5. Quand le professeur vous demande de résoudre des problèmes en équipe, la discussion a-t-elle lieu dans la même langue que le cours ou communiquez-vous en français lors de ces activités ? Comment vis-tu le travail d'équipe dans ta langue seconde ?

6. En général, ressens-tu le même plaisir à suivre un cours en anglais qu'en français ?

7. En général, ressens-tu la même quantité de stress à suivre un cours en anglais qu'en français ?

Facteurs relatifs à l'institution

1. Est-ce que tu as déjà recommandé le Collégial international Sainte-Anne à des amis ? Si oui, quels ont été tes arguments ?

2. Si quelqu'un te disait qu'il avait l'intention de s'inscrire au Collégial international Sainte-Anne demain, mais qu'ils sont inquiets à propos du bilinguisme, qu'est-ce que tu leur dirais ?

3. Si tu étais directeur·trice du Collégial international Sainte-Anne, est-ce qu'il y a des choses que tu changerais ?

4. Si tu avais la possibilité de fonder un collège demain matin, choisirais-tu un parcours francophone, anglophone ou bilingue ? Pourquoi ?

Facteurs relatifs à la vie de l'étudiant

1. Qu'est-ce que tes parents te disent quand tu parles de tes études et de ta carrière future avec eux ? Est-ce qu'ils sont du genre à te mettre de la pression pour réussir ou non ?

2. Quelle est l'attitude de tes parents face au bilinguisme ? Est-ce qu'ils en parlent avec toi ?

3. Quelle est l'attitude de tes ami·e·s face au bilinguisme ? Est-ce qu'ils en parlent avec toi ?

4. Est-ce que tu as des ami·e·s dans d'autres pays ? Quelle langue utilises-tu pour communiquer avec eux ?

5. Crois-tu que maitriser l'anglais est essentiel pour réussir dans la vie ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

6. Qu'est-ce qui distingue les personnes bilingues des personnes qui ne le sont pas ?

7. As-tu des préjugés envers les personnes qui ne maitrisent qu'une seule langue ?

Facteurs relatifs à la société

1. Es-tu attiré·e par la culture anglo-saxonne ? (ex. américaine, britannique)

2. Quel genre de musique consommes-tu le plus souvent ?

3. Quel type de séries télé consommes-tu le plus souvent ?

4. As-tu des héros ou y a-t-il des vedettes que tu admires tout particulièrement ?

5. Utilises-tu beaucoup les réseaux sociaux ? Quand tu publies du contenu (sur Instagram / Facebook, etc.), dans quelle langue le fais-tu ?

6. Si tu penses aux « ami·e·s » qui sont sur tes réseaux sociaux, sont-ils plutôt francophones ou anglophones ? Dans quelle langue communiques-tu avec eux ?

7. Te vois-tu déménager dans un autre pays à long terme pour y vivre et y travailler ?

Angle socio-politique

8. Quand tu réfléchis à voix basse, est-ce que tes pensées te viennent surtout en français ou en anglais ? Est-ce que c'est la même chose depuis que tu étudies au collégial, ou vois-tu un changement ?

9. T'arrive-t-il de chercher tes mots dans une phrase parce que le mot qui vient est dans une autre langue ? Est-ce que ça t'arrive surtout quand tu parles français ou quand tu parles anglais ?

10. T'arrive-t-il d'avoir peur de perdre ton français ? Est-ce la même chose pour le français oral et écrit ?

11. Que diriez-vous au ministre de l'Éducation ou au premier ministre du Québec concernant le réseau collégial en général si vous aviez la possibilité de vous adresser à lui directement ?

12. Crois-tu que le français est menacé au Québec ?

13. Crois-tu que le gouvernement fédéral, provincial ou municipal peut faire quelque chose pour protéger le français au Québec ? Si oui, quoi ?

14. As-tu déjà entendu parler de la loi 96 ? Qu'est-ce que tu sais à ce sujet ? As-tu une opinion sur la loi 96 ?

15. Crois-tu que le gouvernement du Québec devrait étendre la loi 101 au réseau collégial ?

Annexe 3 : formulaire de consentement

Titre de la recherche : L'enseignement bilingue au collégial : perception des étudiants et aspects motivationnels

Organisme subventionnaire : Cette recherche est subventionnée par le PREP, le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (2021-2022).

Responsable de la recherche :

Hélène Rompré, professeure d'histoire et de communication, Collégial international Sainte-Anne, helene.rompre@sainteanne.ca

Présentation

Vous avez donné votre nom pour participer à une recherche scientifique portant sur l'enseignement bilingue au collégial. Nous cherchons à savoir quelle est l'expérience des étudiants qui font le choix d'étudier dans une langue seconde pour la première fois.

Les critères pour participer à cette étude sont :

- être un étudiant à temps plein du Collégial international Sainte-Anne à la session 2021-2022 ;
- se définir comme francophone (langue maternelle et langue parlée le plus souvent à la maison) ;
- fréquenter pour la première fois l'école en anglais.

Nature de la participation

Nous vous inviterons à participer à deux (2) séances visant à récolter des données : une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée maximale d'une heure (60 minutes) au début du projet de recherche (automne 2021) et une autre d'une durée maximale d'une heure (60 minutes) vers la fin de votre année scolaire au collégial (printemps 2021). Ces séances se tiendront à votre école et le rendez-vous sera pris en fonction de vos disponibilités.

Mesures pour assurer l'anonymat des participants et la confidentialité des données :

Les entrevues seront enregistrées afin de mieux analyser les résultats de la recherche. Les témoignages seront retranscrits sur papier dont certains extraits seront utilisés afin de rédiger un

rapport de recherche, mais votre nom n'y apparaîtra pas, car nous utiliserons des pseudonymes pour désigner les participants dans toutes les transcriptions et les publications ;

Vos données seront traitées uniquement par la chercheure, Hélène Rompré, par la personne responsable de la transcription des données et par une personne consultante pour effectuer l'analyse qualitative. Ces deux dernières personnes ne connaîtront pas le nom des participants, identifiés par un pseudonyme, et devront signer un formulaire de confidentialité. Aucune autre personne n'aura accès aux témoignages ou à vos données personnelles.

Vous aurez l'opportunité de lire la retranscription de vos entrevues avant que les données ne soient analysées afin d'y apporter des modifications ou demander le retrait de certaines informations confidentielles ;

L'ensemble des données de cette recherche seront détruites définitivement dans un délai de 5 années suivant la fin de la recherche.

Les risques et bénéfices pour les participants :

En participant à cette étude, vous contribuez à renseigner les acteurs du milieu collégial québécois (professeurs, directeurs d'établissements, etc.) de la réalité vécue par les étudiant(e)s inscrits à un programme de DEC bilingue. Vous prenez donc part à une réflexion sur la pertinence d'offrir des programmes bilingues aux étudiants francophones au collégial. Vous ne recevrez aucune compensation financière ou aucun autre bénéfice.

Cette recherche ne pose à notre avis qu'un risque minimal pour les étudiant(e)s qui y participent. Toutefois, il est possible que discuter de votre cheminement scolaire avec la chercheure suscite des réflexions ou des questionnements. Vous trouverez plus bas des ressources pour en discuter avec des professionnels, si vous en ressentez le besoin.

Le droit des participants :

Le ou la participant(e) peut poser des questions sur le projet de recherche, sur sa méthodologie, ses buts et sa finalité. Des réponses claires seront données puisque cette recherche ne suppose aucune forme de duperie. Les questions peuvent être adressées à Hélène Rompré par courrier électronique à helene.rompre@sainteanne.ca ou (514) 637-5000 poste 871 ;

La participation à cette étude est entièrement volontaire. À tout moment, le ou la participant(e) peut se retirer de l'étude pour quelconque raison que ce soit, sans aucune pénalité ou contrainte, et demander que ses renseignements personnels et le contenu de ses témoignages soient retirés de l'étude et détruits ;

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles en cas de préjudice.

En cas de plainte :

Une éventuelle plainte pourra être adressée en toute confidentialité à M. Matthieu Boutet-Lanouette, président du Comité d'éthique de la recherche du Campus Notre-Dame-de-Foy, par courriel : boutetlm@cndf.qc.ca. L'adresse postale est : 5000, rue Clément-Lockquell, Saint-Augustin-de-Desmaures, Qc., G3A 1B3.

Ressources :

Si toutefois, après un de nos entretiens, vous éprouvez le besoin de discuter avec quelqu'un de votre parcours scolaire ou de votre orientation professionnelle, contactez Laurence Crépeau, aide pédagogique individuelle et conseillère en orientation, par MIO, ou directement à son bureau du 1e étage. Vous pouvez également prendre rendez-vous avec notre psychologue, M. Pierre Faubert, pour discuter avec lui. Mme Crépeau et M. Faubert peuvent vous conseiller d'autres ressources si vous en éprouvez le besoin.

Consentement :

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à cette enquête sur la perception des étudiants du collégial à l'égard d'autres étudiants. Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de cette recherche. J'accepte librement de participer. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence. Je comprends que je peux me retirer à tout moment de la recherche ainsi que de demander au chercheur de détruire toutes les données de recherche me concernant.

Numéro de certificat éthique : 21-015-CERNCNDF

_____

Nom du participant ou de la participante

_____

Signature du participant ou de la participante

_____

Nom de la chercheure

_____

Signature de la chercheure

_____

Date et lieu

_____

Annexe 4 : Grille d'analyse (automne 2021)

Tableau 7 — Grille d'analyse qualitative inspirée du livre de Louise Gaudreau (2011), entrevues menées en septembre et octobre 2021

Sommaire	Nombre de répondants	% des répondants	Nombre de citations
Motivations extrinsèques			
Marché du travail	13	76 %	23
Avoir un avantage compétitif	12	71 %	12
Monde des sciences	4	24 %	5
Monde de la politique	1	6 %	2
Avoir un meilleur salaire	2	12 %	2
Avoir ma propre entreprise	2	12 %	2
Études universitaires	11	65 %	18
Avoir un meilleur dossier pour être choisi	3	18 %	3
Aller à l'université en anglais	10	59 %	10
Aller à l'université aux États-Unis	3	18 %	3
Entrer dans les Grandes écoles en France	2	12 %	2
Pressions ou exemple de la famille	8	47 %	13
Mère	5	29 %	5
Père	2	12 %	2
Grand-parent	2	12 %	2
Frère ou sœur	1	6 %	1
Ami. e. s	3	18 %	3
Voyager	6	35 %	6
Motivations intégratives			
Vivre à l'étranger	5	29 %	6
Apprendre des autres cultures	9	53 %	12
Communiquer avec des gens de partout	14	82 %	17
Utiliser les médias (ex. réseaux sociaux, séries)	4	24 %	5
Motivations intrinsèques			
S'améliorer, être une personne ouverte	9	53 %	12
Être plus motivé à l'école	3	18 %	4
Être rassuré dans son apprentissage de l'anglais	10	59 %	12
Être fier de soi	5	29 %	5

Ne pas perdre son français	7	41 %	7
Motivations à clarifier			
S'ouvrir des portes	6	35 %	6
L'anglais « c'est bon pour tout »	3	18 %	3
Amotivation ou démotivation			
Anxiété linguistique	8	47 %	9
Ambigüité linguistique (franglais, va-et-vient)	5	29 %	5
Difficultés / choc linguistique	6	35 %	6
Peur de perdre son français	1	6 %	1
Impact négatif sur les notes	2	12 %	2
Difficulté suivre les cours en ligne	1	6 %	1